

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GISELE DOS SANTOS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS POR DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA: UM  
PARALELO ENTRE REPRESENTAÇÕES, LÍNGUA INGLESA E CULTURA**

CURITIBA

2016

GISELE DOS SANTOS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS POR DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA: UM  
PARALELO ENTRE REPRESENTAÇÕES, LÍNGUA INGLESA E CULTURA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Gisele dos Santos da  
Representações culturais por docentes de língua inglesa: um  
paralelo entre representações, língua inglesa e cultura / Gisele dos  
Santos da Silva – Curitiba, 2016.  
145 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas  
da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – Aspectos sociais. 2. Língua inglesa - Cultura.  
3. Língua - Cultura. I. Título.

CDD 422

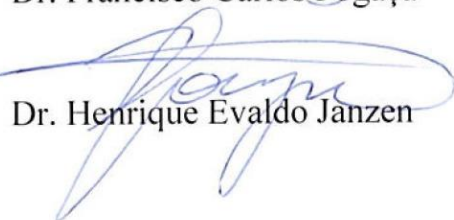


Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentésima trigésima segunda, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **GISELE DOS SANTOS DA SILVA**. No dia onze de março de dois mil e dezesseis, às quatorze horas, na sala 1013, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Francisco Carlos Fogaça, Presidente, Henrique Evaldo Janzen, Miriam Sester Retorta designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS POR DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA: UM PARALELO ENTRE REPRESENTAÇÕES, LÍNGUA INGLESA E CULTURA**”, apresentada por **GISELE DOS SANTOS DA SILVA**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor Francisco Carlos Fogaça retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia onze de março de dois mil e dezesseis.

  
Dr. Francisco Carlos Fogaça

  
Dr.ª Miriam Sester Retorta

  
Dr. Henrique Evaldo Janzen

  
Gisele dos Santos da Silva




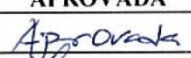
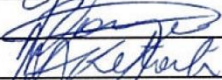
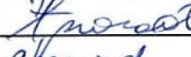

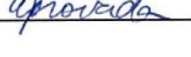
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

## PARECER

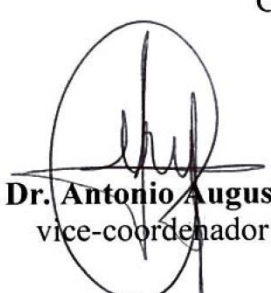
Defesa de dissertação de mestrado de **GISELE DOS SANTOS DA SILVA** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Francisco Carlos Fogaça, Henrique Evaldo Janzen, Miriam Sester Retorta arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação “**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS POR DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA: UM PARALELO ENTRE REPRESENTAÇÕES, LÍNGUA INGLESA E CULTURA**”.

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr. Francisco C. Fogaça (Presidente)		
Dr. Henrique Evaldo Janzen		
Drª Miriam Sester Retorta		

Curitiba, 11 de março de 2016 .

  
**Prof. Dr. Antonio Augusto Nery**  
vice-coordenador

## **AGRADECIMENTOS**

A vida é uma jornada composta por pequenos ciclos. Aqui se encerra um dos ciclos mais importantes em minha vida e, ao longo dessa jornada do mestrado, várias pessoas compartilharam de minhas dúvidas, inquietações, reflexões e desejo de chegar às respostas que eu tanto buscava. Registro aqui minha gratidão.

A Deus, que me deu a dádiva da vida, por permitir que eu tenha chegado até aqui, sem me deixar desanimar ou desistir dos meus objetivos, desvelando-me a cada dia minha capacidade.

Aos meus pais, Joana e Gilson, por tudo o que me ensinam diariamente, por acreditarem em meu potencial, pelas palavras de carinho e pelo amor incondicional.

Ao meu querido orientador, amigo e professor Francisco Carlos Fogaça, por ter aceitado me acompanhar nessa jornada, mostrando-me o melhor caminho, compartilhando seus conhecimentos, auxiliando-me nos momentos de dúvida e apostando em minhas escolhas para chegar até aqui.

À amiga e professora Miriam Sester Retorta, pelo apoio desde quando eu era aluna da graduação, por me apresentar a Linguística Aplicada, pela amizade que me fortalece, pelos apontamentos para melhorar esta pesquisa e principalmente por me mostrar que o céu é o limite.

Ao professor Henrique Evaldo Janzen, pelas contribuições feitas para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À amiga e professora Regina Helena Urias Cabreira, pelas palavras de carinho e de incentivo, pelas conversas, pelas experiências compartilhadas e pelos ensinamentos acadêmicos e de vida.

À professora Marcia Regina Becker, por estar sempre torcendo por mim.

Aos professores e amigos que participaram como informantes, pela disposição e por possibilitarem a realização desta pesquisa.

À Romany Martins, amiga e companheira de mestrado, pelos textos, os livros, os risos, as angústias, os medos, as reflexões, as palavras de incentivo e um turbilhão de emoções que compartilhamos durante essa etapa de nossas vidas.

À Universidade Federal do Paraná, instituição que permitiu que eu continuasse me aperfeiçoando.

Aos professores e amigos da UTFPR, que de alguma forma me apoiaram ao longo destes anos.

Aos companheiros do Curso Orion, principalmente à Patricia Neuber, pelo incentivo e pela compreensão.

À Capes, pela concessão de bolsas durante dois anos do mestrado, contribuindo para a produção desta pesquisa.

### **Contranarciso**

em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas

o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você

assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós

*Paulo Leminski*



## RESUMO

Tendo em vista o ensino de língua estrangeira e a relação entre língua e cultura, nesta pesquisa busco analisar quais são as representações culturais compartilhadas por docentes de língua inglesa graduados no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Este estudo tem como objetivo verificar qual é a visão de cultura que predomina no cenário atual entre estes professores que começaram a atuar recentemente no ensino da língua e que compartilham de um mesmo contexto de formação acadêmica. Sendo assim, primeiramente trago um panorama de alguns entendimentos atribuídos à cultura: a) a ideia antropológica de cultura; b) a concepção sociológica; e c) a aceção pós-moderna, conforme Bhabha (2013) e Hall (2006, 2013). Além disso, neste trabalho utilizo o princípio de representações culturais que, segundo Moscovici (2009) são formas de representações coletivas dinâmicas que prescrevem e condicionam os aspectos simbólicos de uma sociedade. Concomitante com tais ideias, adoto a concepção de língua como discurso com base em Bakhtin (1995) dialogando com a noção de língua como cultura de acordo com Kramsch (1993, 1998). E ainda, partindo da posição atual do Inglês como Língua Franca/Internacional, procuro constatar qual é o lugar da cultura nesse *status* da língua inglesa. Como base teórica para o ensino de Inglês como Língua Franca, considero os apontamentos de McKay (2012), Jenkins (2007), Cogo (2012), Seidholfer (2005) e Pennycook (2007). Sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, já que seu objetivo é a interpretação das representações culturais por professores em relação ao inglês, a geração de dados para a condução do estudo foi realizada por meio da aplicação de questionário e entrevistas grupal e individual. Além de verificar como as representações culturais da língua inglesa são percebidas pelos docentes no contexto específico, este trabalho poderá beneficiar futuros estudos que sejam voltados para questões culturais no ensino/aprendizagem de língua inglesa, além de oferecer um panorama atual do pensamento a respeito da ideia de cultura no ensino de inglês.

Palavras-chave: Língua inglesa. Cultura. Representações culturais. Inglês língua franca.

## **ABSTRACT**

Bearing in mind the foreign language teaching and the relation between language and culture, in this research I analyze the cultural representations by English teachers who majored in Languages (Portuguese and English) at Federal University of Technology of Paraná. This study aims to verify the predominant cultural view in the current scenery shared between these teachers who started to teach English recently and who had the same educational background. Therefore, first I bring an outlook of some understandings about culture: a) the anthropological idea of culture; b) the sociological conception; and c) the postmodern definition from Bhabha (2013) and Hall (2006, 2013). Furthermore, in this investigation I use the principle of cultural representations that are dynamic collective representations dictating and conditioning the symbolical aspects of a society, according to Moscovici (2009). In addition, I adopt the conception of language as discourse based on Bakhtin (1995) dialoguing with the notion of language as culture proposed by Kramsch (1993, 1998). Moreover, starting from the current position of English as a Lingua Franca / International Language, I try to certify what the position of culture is in relation to this English status. For theoretical basis to English teaching as a Lingua Franca, I consider the remarks by McKay (2012), Jenkins (2007), Cogo (2012), Seidholfer (2005) and Pennycook (2007). Being this a qualitative-interpretative research, since it aims to understand the cultural representations of English by teachers, the data generation was got by questionnaire application and by group and individual interviews. Besides verifying how the cultural representations are perceived by teachers in a specific context, this research would improve future studies about cultural themes in English teaching and learning, beyond offering a recently overview of the thought concerning the culture in the English teaching.

Key words: English language. Culture. Cultural representations. English Lingua Franca.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO I – LÍNGUA E CULTURA (GIMENES, 2002) .....	54
QUADRO II – DADOS DOS INFORMANTES .....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

### Convenções utilizadas nas transcrições

@ @ @	Risos
...	Indica pausa breve, hesitação
/	Pausa curta/ quebra de fala
[	Indica que os turnos ocorreram ao mesmo tempo/ intercalação de turno
( )	Indica incompreensão das falas
MUITO	Palavra escrita em letras maiúsculas indica ênfase do falante
(hipótese)	Indica hipótese do que se ouviu
((ruídos))	Indica ruídos na gravação
(quer dizer)	Inserir comentários do transcritor

### Convenções utilizadas para referência da origem dos dados

[E-NOME, 2014]	Entrevista/Nome do informante/ Data.
[Q-NOME, 2014]	Questionário/Nome do informante/ Data.

### Abreviaturas utilizadas ao longo do texto

ILF	– Inglês Língua Franca
ILI	– Inglês Língua Internacional
L1	– Língua nativa
L2	– Segunda língua

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2 SOBRE CULTURA, LÍNGUA E REPRESENTAÇÕES</b>	21
2.1 CULTURA: UM CONCEITO MULTIFACETADO	22
2.1.1 O CONCEITO PÓS-MODERNO DE CULTURA	33
2.2 CULTURAS NACIONAIS COMO COMUNIDADES IMAGINADAS	38
2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS	42
2.3.1 Sobre representações culturais	47
2.4 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA	50
2.5 CULTURA E INGLÊS LÍNGUA FRANCA	57
2.5.1 O mito do inglês como língua internacional	61
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	65
3.1 INTRODUÇÃO	65
3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA	65
3.3 NATUREZA DA PESQUISA	66
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	67
3.4.1 Questionário	67
3.4.2 Entrevista	69
3.5 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA	71
3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	75
3.6.1 Categorização dos dados	77
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b>	79
4.1 O CONCEITO DE CULTURA E LÍNGUA SEGUNDO OS DOCENTES	79
4.1.1 Cultura como produção artística	79
4.1.2 Cultura como estereótipos	81
4.1.3 Cultura como comunidades imaginadas	84
4.1.4 Perspectiva pós-moderna de língua/cultura	87
4.1.5 Língua como instrumento de comunicação	89
4.2 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA OU O ENTENDIMENTO DE LÍNGUA/CULTURA	91
4.3 AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E O ENSINO DE INGLÊS	95
4.3.1 As representações culturais de língua inglesa	95
4.3.2 As representações culturais no ensino de língua inglesa	105

4.4 O INGLÊS LÍNGUA FRANCA E A QUESTÃO DA CULTURA .....	117
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde quando era aluna de Licenciatura em Letras e já em meus primeiros contatos com o ensino de língua estrangeira sempre estive atenta a como a cultura é importante durante o aprendizado de uma nova língua. Minha primeira experiência como professora fora há seis anos, lecionando português para estrangeiros. Durante as aulas, muitas vezes eu e minhas outras colegas professoras tínhamos a constante tarefa de quebrar estereótipos sobre a cultura brasileira, pois geralmente os alunos vinham de outros países tendo conhecimento do Brasil apenas por meio de imagens preconcebidas de nosso povo divulgadas mundo a fora. Mesmo assim, enquanto trabalhávamos a língua portuguesa com os estrangeiros, nossa cultura adentrava a sala de aula a cada escolha vocabular apresentada, a cada novo tema discutido, a cada questionamento levantado por nossos estudantes. A princípio, parecia muito fácil falar de cultura enquanto ensinávamos nossa língua materna assim como nossa cultura. No entanto, percebi que a relação língua e cultura no ensino de idiomas não é algo tão simples assim. Foi essa primeira experiência que despertou meu interesse em pesquisar como a cultura é trabalhada e percebida em sala de aula no ensino de línguas estrangeiras.

Poucos anos mais tarde, quando cursava o último ano de Letras, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Língua Inglesa (PIBID) e trabalhar com o inglês na rede pública de ensino. Novamente, veio-me o questionamento “como a cultura deve ser trabalhada de modo que não seja abordada apenas como algo a mais ou como algo que se distancia da língua em si?”. Além disso, não queria apenas reforçar estereótipos de países anglofalantes. Ainda lembrando as aulas de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa que tive no curso de Letras, algo que sempre me vinha – e ainda vem – à mente é o fato de que na concepção pós-moderna língua e cultura são indissociáveis. Fato este, a meu ver, inquestionável, pois a língua é um componente da cultura de um povo, de um lugar. Mas será que os alunos que estudam a língua também concebem essa relação da língua e da cultura? Como o professor pode mediar essa percepção do aluno sobre a cultura da língua inglesa a cada atividade em sala de aula, sem reforçar estereótipos apenas?

A partir de então, surgiu a ideia de estudar como os alunos dos anos finais do curso de Licenciatura em Letras entendiam a relação “língua e cultura” no ensino de inglês. A princípio, eu desenvolveria a pesquisa com graduandos do sétimo e oitavo períodos do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, buscando averiguar quais seriam suas representações culturais em relação ao inglês. Havia escolhido esses sujeitos de pesquisa por estarem próximos da conclusão do curso e, simultaneamente, por ainda estarem aprendendo a língua. No entanto, muitos desses estudantes ainda não atuavam como docente e tinham pouco contato com a sala de aula. Por estarem nesse período transitório do final da graduação para o mercado de trabalho, esses alunos talvez não apresentassem uma visão de como a cultura se coloca no ensino/aprendizagem de inglês.

Posto isso, após leituras sobre o tema e maior experiência em sala de aula, uma nova dúvida surgiu no que diz respeito a minha percepção sobre o ensino/aprendizado de língua inglesa: como o professor de inglês percebe a relação da língua e da cultura? Essa pergunta me levou ao desenvolvimento dessa pesquisa, com o intuito de investigar como professores de língua inglesa em exercício percebem a relação entre língua e cultura no ensino/aprendizagem de inglês e quais são suas representações culturais acerca desta língua. Sendo assim, meus objetivos específicos são traçados no intento de responder: 1) O que os docentes participantes desta pesquisa entendem por língua e por cultura e qual a relação entre ambos os conceitos? 2) Quais são as representações culturais construídas pelos professores egressos do curso de licenciatura em Letras português-inglês da UTFPR em relação à língua inglesa e o processo de ensino-aprendizagem desta? 3) O que os docentes entendem por Inglês Língua Franca e como a cultura se relaciona a este *status* da língua?

Para isso, realizei um estudo de caráter qualitativo-interpretativista com um grupo de seis professores recém-graduados de um mesmo contexto: egressos do curso de Letras Português-Inglês da UTFPR, que estavam exercendo a docência no ensino de língua inglesa. A pesquisa ocorreu em dois momentos: primeiramente, para um contato inicial com o grupo, realizei a aplicação de um questionário com perguntas abertas sobre os temas aqui



investigados. Depois de verificar as respostas obtidas, formulei um roteiro com perguntas para a realização de uma entrevista em grupo com cinco professores e uma entrevista individual com a professora que não pôde estar presente na entrevista grupal.

Temas semelhantes a este trabalho têm sido pesquisados no Brasil. Dentre os estudos que abordam as representações culturais e o ensino de línguas estão as dissertações de mestrado de Ramalho (2012) “Regimes de verdades e representações culturais em livros didáticos de inglês para negócios”, Guedes (2013) “As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I”, Hamilton (2013) “Representações, ideologias e a (re)construção de identidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa”, Oliveira (2014) “Representações culturais no livro didático de língua estrangeira (espanhol)”, Ornellas (2010) “Representações de professores de inglês do Ensino Fundamental I” e Pryjma (2011) “Leitura: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino”.

Ramalho (2012) apresenta em seu estudo uma análise do discurso produzido por livros didáticos direcionados ao ensino de inglês para negócios editados na Inglaterra. A pesquisadora acredita que o livro didático, apesar de sua heterogeneidade discursiva, apresenta representações homogêneas das culturas como se possuísem identidades fixas. Ela discute como as vozes que compõem o discurso do material didático são homogeneizadas direcionando-se para uma única representação que seria a cultura britânica. Além disso, a autora busca traçar um paralelo entre as culturas britânica e americana, em que a primeira é vista como a cultura exemplar e benfeitora, e a segunda é representada como gananciosa, corrupta e exploradora. Aponta, também, que o processo de construção do discurso do livro didático é apagado, uma vez que o material didático é visto como portador de verdades indubitáveis, contribuindo para a representação homogeneizada da cultura no ensino da língua.

Oliveira (2014) também traz em sua pesquisa uma investigação das representações culturais advindas dos conteúdos presentes no livro didático de espanhol assim como os conceitos de cultura subjacentes ou implícitos no material. Como base teórica, a pesquisadora utilizou estudos sobre representações, estereótipos e livro didático. A pesquisa foi desenvolvida com

um dos livros didáticos direcionados aos alunos do Ensino Médio indicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Como resultado, observou-se a existência de vários aspectos culturais no material didático que indicam uma tentativa de correspondência à concepção contemporânea de cultura, porém o livro não apresenta propostas de reflexão sobre o conteúdo que seja capaz de levar o aluno à reflexão sobre a língua e a cultura do Outro.

O trabalho de Guedes (2013) dedica-se à compreensão das representações sociais apresentadas pelos professores de inglês do Ensino Fundamental I de escolas particulares do Distrito Federal, procurando analisar aspectos sobre: a língua inglesa e sua importância no Ensino Fundamental I; o perfil do professor de inglês atuante no Ensino Fundamental I; o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental I. Dentre outras características, a pesquisadora destaca o atual papel do inglês como uma Língua Franca e constata que as representações dos professores apontaram que a inserção do ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental I é desejável, pois quanto antes a criança tiver contato com a língua maior será seu aprendizado, além da importância do papel do professor nesse processo e a necessidade de formação adequada para trabalhar neste contexto. Semelhante ao estudo de Guedes (2013), a pesquisa de Ornellas (2010) também apresenta as representações de professores de inglês do Ensino Fundamental I de escolas públicas e particulares, ressaltando que, apesar dos diferentes contextos, os docentes de escolas públicas compartilham as mesmas representações que aqueles de escolas particulares. Dentre as representações que a autora confirmou, destacam-se a necessidade de formação adequada para a atuação com crianças e o papel do professor como um motivador e como aquele que se preocupa com a afetividade no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Pryjma (2011) parte, em seu estudo, da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central para analisar as representações sociais da leitura e do ato de ler de professores da rede municipal de ensino. Para tanto, um estudo empírico foi realizado com 445 professores, tendo como resultado a representação de que a leitura é um instrumento essencial para a obtenção de conhecimento e de informação, permitindo àquele que lê adquirir

cultura, sabedoria e a capacidade de compreender os diferentes textos que fazem parte de seu contexto de mundo.

Hamilton (2013) em sua dissertação pesquisou quais as possíveis representações e ideologias encontradas no discurso de professores, de alunos e do livro didático sobre a língua inglesa e dos países onde ela é falada; como os discursos e as abordagens culturais podem influenciar a (re)construção da identidade de alunos e professores; e de que forma o ensino da língua inglesa pode ser mais crítico. A pesquisa de cunho etnográfica foi realizada no curso de idiomas vinculado ao curso de Letras da universidade pública de Brasília e constatou-se a existência de representações e ideologias sobre a língua inglesa e os países que a falam tanto no discurso dos participantes quanto no livro didático. Além disso, destacou-se que há na escola mecanismos ideológicos e que essa ideologia e as representações contribuem desfavoravelmente para (re)construção da identidade dos participantes. Tudo isso incita a necessidade de uma atitude mais crítica por parte dos professores e alunos no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Este trabalho se assemelha aos supracitados por analisar as representações culturais no ensino de uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa. No entanto, diferencia-se dos demais por dedicar-se à investigação das representações de professores recém-graduados em uma mesma instituição e que começaram atuar recentemente no ensino do idioma. Os participantes desta pesquisa atuam em escolas e contextos diferentes, não sendo esta uma delimitação para a escolha dos sujeitos de pesquisa. Justifica-se a importância deste estudo por apresentar um panorama das representações destes “novos” professores, além de contribuir para futuros trabalhos dedicados ao estudo das representações culturais, da língua inglesa e do Inglês Língua Franca no cenário brasileiro.

Esta análise se insere na linha de pesquisa da Linguística Aplicada por considerar o estudo da língua em situações reais de uso, voltando-se para a formação de professores e o seu papel no ensino de língua inglesa como formadores de alunos críticos<sup>1</sup> e reflexivos sobre a língua e a cultura do Outro.

---

<sup>1</sup> Ser crítico, conforme Pennycook (2001), deve ser entendido como pensar criticamente, isto é, uma forma mais rigorosa de se olhar para a resolução de um problema ou a compreensão de um texto a partir de certo distanciamento crítico deste. Em outras palavras, ser crítico é refletir

Esta pesquisa está estruturada em 4 capítulos. No primeiro capítulo, começo apresentando algumas teorias que fundamentaram esta pesquisa. Primeiramente, faço uma revisitação a alguns entendimentos atribuídos ao conceito de cultura por estudiosos de diferentes áreas, como Eagleton (2005), Williams (1992), Baulman (2012), dando maior ênfase ao conceito pós-moderno de cultura, citando principalmente as reflexões de Bhabha (2013) e Hall (2006, 2013). Em seguida, ainda no mesmo capítulo, abordo o que são representações sociais e culturais de acordo com o estudo de Serge Moscovici (2009), uma vez que são conceitos cruciais para que os objetivos do estudo sejam alcançados.

Ainda no capítulo da fundamentação, aponto a concepção de língua que se enquadra no contexto dessa pesquisa. Assim, três possíveis concepções de língua e suas implicações são abordadas, sendo a primeira concepção aquela em que língua é vista como um código, concordando com a visão estruturalista da linguagem. A segunda concepção entende língua como funções que serve de instrumento para a comunicação. Por fim, a terceira concepção é a pós-estruturalista que compreende língua como discurso.

Na última seção deste capítulo, retomo a questão do local da cultura quando se refere à língua inglesa como uma língua franca. Nesse viés, primeiramente revejo o conceito de língua franca e do *status* de Inglês Língua Franca (ILF), conforme alguns estudos como os de Jenkins (2007) e de Cogo (2012). E ainda, reflito sobre o ensino da cultura em relação ao Inglês língua franca, contando com as contribuições de McKay (2012). Por último, apresento a visão de Pennycook (2007) acerca do inglês como língua franca/internacional em que o autor assume que o Inglês Língua Franca/internacional é um mito.

No segundo capítulo, delimito a metodologia da pesquisa, destacando as perguntas que busco responder com esta análise, o contexto em que foi realizada, os sujeitos participantes da pesquisa, a abordagem metodológica utilizada e os instrumentos usados para a geração de dados. Além disso, assinalo o caráter qualitativo-interpretativista desse trabalho, uma vez que o estudo está voltado para a análise de um aspecto social relativo ao ensino de línguas.

No terceiro capítulo, exibo detalhadamente a análise dos dados obtidos, relacionando-os com os referenciais teóricos que embasam este trabalho e, quando plausível, fazendo algumas ponderações acerca do conteúdo estudado. Tudo isso com o intuito de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas ao longo desta pesquisa em relação à cultura e à língua, e como ambas se colocam no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa segundo alguns docentes da área.

Por fim, no capítulo dedicado às considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa e faço algumas observações sobre as respostas obtidas. Apresento quais foram os entendimentos para o conceito de cultura apresentados pelos docentes, bem como as concepções de língua presentes nas respostas deles. Destaco como estes percebem a relação existente entre língua e cultura no ensino de idiomas. Retomo as representações culturais demonstradas pelos professores e quais são suas implicações para o ensino da língua inglesa. Respondo, ainda, qual é o entendimento da noção de Inglês Língua Franca pelo grupo e como a cultura se insere nesta condição assumida pelo inglês em situações comunicacionais, principalmente entre falantes que usam o idioma como uma L2. Ao fim, aponto algumas possibilidades de futuras abordagens das representações culturais no ensino de língua inglesa, seja no contexto de língua materna, seja na condição de uma língua franca.

## 2 SOBRE CULTURA, LÍNGUA E REPRESENTAÇÕES

Neste capítulo, apresento os conceitos e teorias que dão suporte ao tema aqui pesquisado. Sendo assim, para viabilizar a análise das representações culturais no ensino/aprendizagem de língua inglesa conforme proposto, algumas noções sobre cultura e representações precisam ser repensadas e discutidas. Dessa maneira, como embasamento teórico desta pesquisa utilizarei os conceitos de cultura, representações sociais e culturais, estereótipos culturais e sociedades imaginadas. Além disso, estudos com enfoque referentes à concepção de linguagem e ao *status* do inglês como língua franca serão retomados neste capítulo.

Na seção que se inicia, começo pela revisão de alguns possíveis entendimentos atribuídos ao termo cultura segundo estudiosos como Williams (1992) e Bauman (2012). Em seguida, atendo-me ao conceito de cultura sob o prisma pós-moderno, destacando as contribuições de Bhabha (2013) e Hall (2006, 2013), tendo em vista que essa concepção dialoga com as proposições de uma abordagem intercultural de ensino de língua. Na sequência, faço uma resenha acerca das noções de cultura nacional, comunidades imaginadas e estereótipos culturais, já que as representações aparecem intimamente relacionadas com tais noções e serão importantes no momento da análise. Na seção seguinte, retomo um tema crucial para este trabalho: o conceito de representações. Para isso, discorro sobre o entendimento de representações sociais e culturais segundo as contribuições de Serge Moscovici (2001, 2009) e Stuart Hall (1997). Logo após, exponho três possíveis concepções de língua, relacionando-as à cultura. Assim, destaco a concepção de língua como código, língua como função e língua como discurso e como a cultura aparece em relação a cada uma destas concepções. Por fim, na última seção deste capítulo, recordo o entendimento de inglês como uma língua franca e possíveis implicações desse *status* do inglês no que diz respeito ao ensino da língua e à cultura.

Partimos, então, para alguns possíveis entendimentos de cultura.

## 2.1 CULTURA: UM CONCEITO MULTIFACETADO

Ao tratar da questão cultural no ensino, ingressamos em um campo conceitual um tanto abrangente e complexo, principalmente no que diz respeito ao termo cultura, uma vez que este pode assumir diferentes perspectivas de acordo com a área de estudo ou contexto situacional, histórico e social em que é empregado. Portanto começemos por conhecer algumas acepções atribuídas ao conceito em diferentes perspectivas e momentos históricos. No entanto, é importante ressaltar que a intenção deste capítulo não é exaurir todas as possíveis acepções para o termo, mas descrever algumas visões a que o este remete, as quais servirão como base para a análise dos dados da pesquisa. Desse modo, partirei da etimologia da palavra cultura.

Segundo Eagleton (2005), cultura é um conceito derivado da natureza, tendo como significado original a noção de “lavoura” e “cultivo agrícola”. O termo vem da raiz latina *colere*, podendo significar muitas coisas, desde a ideia primordial de cultivar (a natureza) como também pode ser entendido como habitar, adorar ou proteger. Mas *colere* também resulta em outro radical latino, *cultus*, no sentido religioso de “culto” a uma divindade. Se cultura, inicialmente, sugere o cultivo à natureza, também pode ser entendida como o cultivo da natureza individual, o cultivo do Eu. A essa ideia, Eagleton (2005) refere-se como *autocultura*, a qual se preocupa com a natureza humana cultivando e refinando a dualidade existente no interior do indivíduo. Como afirma Eagleton (2005, p. 15), “Como cultura, a palavra “natureza” significa tanto o que esta a nossa volta como o que esta dentro de nós, e os impulsos destrutivos internos podem facilmente ser equiparados às forças anárquicas externas”. Raymond Williams (1992) também se atenta para a complexidade do termo e similarmente ressalta que esse nome fora primordialmente utilizado para indicar um processo ligado à natureza, ou seja, a cultura entendida como o cultivo de vegetais e animais, ou ainda a cultura como o cultivo ativo da mente humana.

Ainda pensando na analogia atribuída entre cultura e natureza, Bauman (2012) aponta em seu estudo que, na segunda metade do século XVIII, o conceito de cultura foi originalmente empregado para diferenciar as realizações de ordem humana dos fatos “duros” da natureza. Assim, “cultura”

era aquilo que o ser humano pode fazer ou criar, enquanto “natureza” era tudo aquilo que já estava pronto e que cabia ao homem apenas obedecer. Essa visão do termo aparentava ser mais voltada para o cultivo humano em si, ressaltando as produções vindas do homem, mas que mais tarde seria questionada pelo o que Bauman (2012) chamou de “naturalização” da cultura. O pensamento social que permeou durante o século XIX questionava até que ponto aquilo que era criado pelo ser humano poderia ser separado da natureza, visto que, uma vez criado, deixa de pertencer ao homem e passa a ser algo social, logo algo natural a um determinado grupo. Mesmo assim, na segunda metade do século XX, essa tendência foi gradualmente suplantada por uma visão em que a natureza foi quase esquecida enquanto os artifícios humanos eram enaltecidos. Chegava-se então a uma “culturalização” da natureza.

É inegável que o conceito de cultura e o de natureza estejam estritamente ligados, ainda que sejam relacionados de várias maneiras. No entanto, essa não é e nem deve ser considerada a única noção referente ao termo. A seguir, destaco alguns possíveis entendimentos sobre cultura segundo as contribuições de alguns estudiosos, como Bauman (2012), Eagleton (2005), Williams (1992) e Geertz (1989).

Primeiramente, versarei sobre as contribuições de Eagleton (2005) acerca do entendimento de cultura dialogando, em alguns momentos, com as ideias de Williams (1992), já que Eagleton (2005) apresenta fundamentalmente três percepções do termo desenvolvidas a partir dos estudos de Raymond Williams, ampliando-o de acordo com sua percepção e criando o que poderia chamar de uma quarta concepção. O primeiro sentido atribuído por Eagleton (2005) diz respeito ao entendimento de cultura como civilização. No século XVIII, cultura é entendida como sinônima à civilização por sugerir um processo de progresso intelectual, material e espiritual, ou seja, assume a ideia de costumes e moral de um indivíduo e de uma sociedade. Essa acepção do termo como civilização advém do espírito iluminista que cultivava o desenvolvimento da razão e o desejo de progresso social, pensamento fruto das transformações sociais capitalistas vividas pela França. Cultura como civilização era uma espécie de refinamento social e individual. Nesse contexto, citando Williams (1992, p.10), a noção de cultura como civilização era empregada para se referir à configuração ou generalização do “espírito” que



definia o modo de vida global de um determinado povo, isto é, cultura informava qual era o pensamento generalizado que guiava uma sociedade.

No entanto, a noção de cultura passa de sinônima a antônima da visão unilinear de civilização na Europa, uma vez que enquanto os franceses entendiam civilização como a vida política, econômica e técnica, para os alemães a cultura assumia um viés religioso, artístico e intelectual. O termo deixava então de ser visto como “cultura” no singular e passava a se falar em “culturas”, no plural.

Em seguida, a segunda concepção de cultura de acordo com Eagleton (2005) entende o vocábulo como todo e qualquer modo de vida característico de uma sociedade. Nesse ponto de vista, cultura se opõe inteiramente à civilização, deixando de representar a ideia iluminista ligada ao propósito progressista socioeconômico, e passa a descrever o modo de viver principalmente de povos “exóticos”, ou seja, ela representa o modo de ser e de viver de qualquer grupo social, desde os mais civilizados aos mais bárbaros. Desse modo, enquanto a cultura como civilização é extremamente discriminativo, a cultura como modo de vida não é. Mesmo assim, apesar ser enxergada como mais abrangente, ainda conota um caráter normativo e descritivo. Ainda que cultura venha a representar o modo de vida de um grupo, ao fazê-lo também está descrevendo esse grupo e apontando aspectos normativos compartilhados nesse grupo.

A terceira concepção de cultura que predominou o pensamento europeu em meados do século XX, discutida por Eagleton (2005), entende o termo como um fenômeno ligado à criação artística. Nesse âmbito, o conceito de cultura pode ser restringido ou expandido, podendo representar atividade intelectual em geral, como a Ciência ou a Filosofia, ou ainda pode ser entendido como atividades de cunho mais imaginativo, como a Música, a Pintura e a Literatura. Partindo desse ponto de vista, uma pessoa “cult” é aquela que tem contato com esses tipos de atividades. Dessa maneira, se cultura significa erudição e artes, logo a cultura é restrita a uma pequena parcela de pessoas. E ainda, contrapondo-se a ideia primeira de cultura como civilização em que a cultura estava interligada ao processo de progressão social, nessa abordagem de cultura como produção artística, esta se volta para questões relacionadas a processos mais íntimos e intelectuais, não sendo mais

um fenômeno fortemente refletido nas questões sociais. No entanto, essas três concepções de cultura já apresentadas não são totalmente excludentes, pois têm como fonte o pensamento pré-moderno. Por conseguinte, quanto à interação desses sentidos de cultura, Eagleton (2005, p. 40) aponta uma possível forma de relação entre essas ideias, ressaltando que

a cultura como as artes pode ser o arauto de uma nova existência social, mas a questão é curiosamente circular, já que sem essa mudança social as próprias artes estão em risco. A imaginação artística, argumenta-se, só pode florescer em uma ordem social orgânica, e não criará raízes no solo raso da modernidade. O cultivo individual agora depende mais e mais da cultura no seu sentido social.

Em outras palavras, com essa afirmação, Eagleton (2005) supõe que mesmo quando cultura indica um processo individual de cunho artístico, só pode ser produtivo dentro de um grupo social que o reconheça. Além disso, Eagleton (2005, p. 41) acrescenta que

cultura como modo de vida é uma versão estetizada da sociedade, encontrando nela a unidade, imediação sensível e independência de conflito que associamos ao artefato estético. A palavra “cultura”, que se supõe designar um tipo de sociedade, é de fato uma forma normativa de imaginar a sociedade. Ela também pode ser uma forma de alguém imaginar suas próprias condições sociais usando como modelo as de outras pessoas, quer no passado, na selva, ou no futuro político.

Eagleton (2005) vai além e propõe que a cultura pode ser comparada à consciência por sua incompletude e instabilidade. Com isso, a cultura como modo de vida acaba unindo as pessoas, mas não sob a percepção da homogeneidade cultural, mas de forma heterogênea, onde diferentes pensamentos e ações se inter cruzam. Assim, a cultura se divide em consciente (aquilo que se refere a todos ou a maioria das pessoas) e inconsciente (que se refere à minoria). Além disso, o autor defende que enxergamos nossa cultura como a norma e só quando olhamos para a cultura do Outro e estabelecemos pontos de diferenças ou negociações conseguimos perceber a heterogeneidade cultural. Acredito que essa posição sobre a cultura assumida por Eagleton (2005) dialoga diretamente com a concepção pós-moderna da qual se vale Bhabha (2013).

Raymond Williams (1992) também compartilha possíveis entendimentos para o conceito de cultura ao longo do tempo. O estudioso da sociologia cultural reafirma a dificuldade de conceituação do termo cultura ao mesmo tempo em que defende que tal complexidade pode ser proveitosa se vista sob o prisma de serem precursoras de convergência de interesses. Sendo assim, Williams (1992, p. 11) destaca dois modos principais de entendimento do termo: o primeiro, assume a cultura como um “espírito formador” de um modo de vida global, ou seja, é uma visão que engloba todo o âmbito das atividades sociais, mas se faz mais evidente em atividades “especificamente culturais”<sup>2</sup> – atividades ligadas às artes, à linguagem e a qualquer tipo de trabalho intelectual; e o segundo, tem ênfase em “uma ordem social global”, em que uma determinada cultura “é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais.”. Assim, essas duas visões são também frequentemente classificadas, segundo o autor, a primeira como *idealista* e a segunda como *materialista*. Essas duas posições compunham principalmente os valores admitidos pela sociologia da cultura na segunda metade do século XX, ambas possuindo alguns elementos em comum numa ordem social global, mas divergindo quando se trata da cultura como prática artística constitutiva. Assim, como apresenta Williams (1992, p. 13)

[...] há certa convergência entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global” distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso.

Com isso, de acordo com essas duas diferenciações feitas por Williams (1992) cultura pode ser vista como um conceito generalizante ou mais especializado e, ainda assim, as ideias atribuídas ao termo não são totalmente

---

<sup>2</sup> Destaque do autor no texto original.

excludentes; ao contrário, são pontos de vistas que se renovam e admitem novas significações em cada nova época e contexto.

Uma vez que cultura é um termo multifacetado, seus sentidos podem ser negociados conforme as mais diversas áreas que fazem uso de tal nomenclatura e noção. No entanto, Raymond Williams (1992) acredita que se pode especificar e fortalecer o conceito de cultura como um *sistema de significações*. Um sistema de significações pode ser compreendido como um tipo de organização social sistemática ou, por outro lado, pode ser também visto, mais especificamente, como um sistema de sinais ou de signos. Mesmo assim, não são vistos como sistemas totalmente separáveis. Na verdade, fazem parte de algo mais amplo: um sistema social. O social engloba diversos outros sistemas, dentre eles os sistemas de representações, sendo o sistema social aquele que possibilita mais negociações para o conceito de cultura,

pois um sistema de significações é inerente a qualquer sistema econômico, a qualquer sistema político, a qualquer sistema geracional e, de modo mais geral, a qualquer sistema social. Contudo, ele pode, também, distinguir-se, na prática, como um sistema em si mesmo: por exemplo, da maneira mais evidente, como uma língua; ou como um sistema de pensamento ou de consciência, ou, para utilizar aquele difícil termo alternativo, uma ideologia; e, ainda, como um conjunto de obras de arte e de pensamento particularmente significativo. Ademais, tudo isso existe não só como instituições e obras, e não só como sistema, mas também como práticas ativas e estados de espírito. (WILLIAMS, 1992, p. 206),

Em outras palavras, como aponta Williams (1992), entender a cultura como um sistema de significações realizado dentro de uma organização social é abrir espaço para o estudo de diversas outras atividades, relações e instituições de forma significativa. Se deixarmos de lado a noção de cultura como “modo de vida global” – que tende a separar os termos “cultura” e “natureza” –, pelo menos para as sociedades modernas, podemos conceber a utilização teórica de cultura como sistema de significações parece ser mais coerente, à medida que consegue salientar as práticas, os valores e os significados em uma rede de interação dentro de um sistema mais geral.

Essa última noção de cultura como sistema de significações parece-me semelhante ao conceito de cultura proposto pelo professor e antropólogo americano, Clifford Geertz. Em poucas palavras, podemos conceber a ideia de cultura para Geertz (1989) sob um viés semiótico que se destacou nos anos

70, no qual o antropólogo pensa em *práticas significativas* em que cultura indicaria *teias de significação*. Dessa forma, Geertz (1989) defende que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, ou seja, a humanidade está presa por essas redes de significações. Geertz (1989, p.15) assume “a cultura como sendo essas teias e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” Essa visão de cultura do antropólogo Geertz (1989) está ligada a uma teoria interpretativa relacionada à prática etnográfica, que acaba verificando os sistemas sociais como significantes ou não. Sistemas sociais significantes seriam, portanto, sistemas culturais.

Essa assimilação do conceito de cultura enquanto um sistema de significações supracitado parece se aproximar de uma visão pós-moderna de cultura. Mas antes de atermo-nos ao conceito pós-moderno, vale considerar as contribuições do sociólogo Zygmunt Bauman quanto à conceituação de cultura. Em seu trabalho *Ensaio sobre o conceito de cultura*, Bauman (2012) traz algumas possíveis abordagens para o termo cultura – como conceito, como estrutura e como práxis. Já que nosso propósito aqui é revisar alguns conceitos atribuídos à cultura, recorreremos, então, apenas ao que Bauman (2012) apresenta sobre cultura como conceito. Além da dualidade “cultura” e “natureza” a qual fora discorrida no início dessa seção, Bauman (2012) afirma que, primordialmente, cultura era um termo singular, visto como uma autoconsciência da sociedade moderna, que possui uma conotação paradoxal. A noção de cultura que passou a ser considerada no final do século XVIII, segundo Bauman (2012, p. 16), “refletia de modo fiel essa ambivalência de atitudes”. Tal ambivalência do termo sugeria tanto atitudes permissíveis quanto restringíveis, ou seja, por um lado a cultura deu espaço para a liberdade e autoconfirmação do sujeito; por outro, a cultura tentava limitar escolhas ordenadas em um padrão social aceitável. Em outras palavras, a cultura abria espaço para a liberdade de escolha ao mesmo tempo em que buscava prescrever normas que permitissem administrar o escopo de escolhas socioculturalmente aceitáveis. Por mais que a intenção de vários autores da época que estudavam cultura fosse acabar com a ambiguidade do termo, ela ainda estava ali, sendo cada vez mais notável. Como Bauman (2012, p.16-17) declara,

o conceito de cultura foi cunhado para distinguir e colocar em foco uma área crescente da condição humana destinada a ser “subdeterminada”, ou algo que não podia ser plenamente determinado sem a mediação das escolhas humanas: uma área que, por essa razão, abriu espaço para a liberdade e a autoafirmação. Mas o conceito devia significar, a um só tempo, o mecanismo que permitia o emprego dessa mesma liberdade para limitar o escopo, cercar escolhas potencialmente infinitas num padrão finito, compreensível e administrável. A ideia de “cultura” serviu para reconciliar toda uma série de oposições enervantes pela sua incompatibilidade ostensiva: entre liberdade e necessidade, entre voluntário e imposto, teleológico e causal, escolhido e determinado, aleatório e padronizado, contingente e obediente à lei, criativo e rotineiro, inovador e repetitivo – em suma, entre a autoafirmação e a regulação normativa. O conceito de cultura foi planejado para responder às preocupações e ansiedades da “era da passagem na montanha” – e a resposta se mostrou tão ambígua quanto eram ambivalentes as aflições nascidas dessas ansiedades.

Ainda que as atribuições de sentido feitas ao termo cultura sejam ambíguas, isso não significa que essa ambiguidade seja negativa. Pelo contrário, é a ambivalência que produz sentido ao “mundo da cultura” (BAUMAN, 2012, p.18), considerando as noções de “criatividade” e “regulamentação normativa” como principais compositoras da ideia de cultura. E ainda, seguindo o foco existencialista da sociedade moderna em que o homem busca construir a ordem, temos mais uma ambivalência inevitável e essencial: a ordem não acontece se não houver a liberdade de escolha humana. Mas se há liberdade, no sentido de resistir às normas, a ordem é anulada. Assim, ordem pode ser entendida como um estreitamento do leque de possibilidades (BAUMAN, 2012, p.19). E nesse emaranhado de ideias paradoxais, a ideia de cultura reflete a experiência histórica e existencialista do pensamento que perpassava o final do século XVIII.

A existência de ideias ambíguas ligadas à cultura e a busca incessante de estudiosos por exauri-la acabou resultando em alguns paradoxos. Assim, Bauman (2012) situa a “autonomia” e a “vulnerabilidade” como um desses paradoxos que surgem no universo do discurso cultural. E como ocorreu anteriormente, a autonomia acarreta a vulnerabilidade, uma vez que um sujeito autônomo se torna vulnerável às condições humanas. O discurso enquanto autonomia resultou na noção de “cultura como capacidade de resistir à norma e de se elevar acima do comum.” (BAUMAN, 2012, p. 22), ou seja, o sujeito autônomo é aquele que se difere, se destaca dos sujeitos mais submissos; é

também aquele que está mais ligado às artes – como a literatura e as obras de artes – e a criatividade. Em outras palavras, o sujeito autônomo seria aquele indivíduo que se mostra irreverente à tradição, que não tem medo de se opor às regras do sistema sociocultural ou ainda remete àquele que possui um conhecimento/espírito mais artístico. Por outro lado, o segundo discurso traz a perspectiva da antropologia ortodoxa em que cultura significava “regularidade” ou “padrão”. Em resumo, cultura era um agregado de valores e normas que deveriam ser seguidas, sendo que aquele que não as cumprisse estaria rompendo ou se desviando das regras. Assim, esse último sentido de cultura assumia um caráter de fixidez e repetição, sugerindo a preservação de uma tradição.

Mesmo assim, ambos os discursos estão, de certa forma, relacionados, ainda que sejam logicamente adversos: poderíamos dizer que a liberdade era fruto da insatisfação com a ordem, e a ordem era decorrente do excesso de liberdade. Quanto a essa oposição de sentidos conferidos à cultura, Bauman (2012) constata que

as duas noções de cultura estavam em total oposição. Uma negava o que a outra proclamava; uma se concentrava nos aspectos da realidade humana que a outra apresentava como impossíveis ou, na melhor das hipóteses, como anormalidades. A “cultura artística” explicava por que os meios e métodos humanos não permanecem; a cultura da antropologia ortodoxa, pelo contrário, explicava por que eles são duradouros, obstinados e tremendamente difíceis de mudar. A primeira era a história da liberdade humana, da aleatoriedade e contingência de todas as formas de vida produzidas pelo homem; a segunda atribuía à liberdade e à contingência papel semelhante ao dos mitos etiológicos, concentrando-se, em vez disso, nas maneiras pelas quais seu poder de destruição da ordem é esvaziado e sem consequências. (p. 24).

Esse entendimento de cultura perdurou por aproximadamente um século dentro da ciência social. Mas assim como os valores sociais tendem a se renovar, a noção de cultura também não poderia manter-se estática. E, de acordo com Bauman (2012), quem reescreve o conceito de cultura mais adiante é Talcott Parsons. Nessa nova versão, a concepção de cultura assume o papel de ajustar os sistemas sociais e de personalidade. A expectativa nessa nova percepção de cultura é tentar ordenar o livre arbítrio dos sujeitos que, na condição de agentes e sujeitos sociais, tendem a seguir o padrão regulamentar social; ou seja, a missão da cultura é criar condições para que cada sujeito

possa conciliar seus interesses individuais com as demandas sociais. Bauman (2012, p.24) destaca a importância da cultura para esse novo viés, afirmando que os sistemas sociais e as personalidades humanas não seriam possíveis sem a cultura, tendo em vista que “eles são possíveis apenas em coordenação mútua, e a cultura é precisamente o sistema de ideias ou crenças, de símbolos expressivos e orientação de valor, que garantem a perpetuidade dessa coordenação”. Nessa perspectiva, a cultura é o fator que organiza o padrão social e, de certa maneira, o imobiliza.

No entanto, essa noção de cultura como estabilizadora de padrão social não abre espaço para alterações, acarretando o enfraquecimento dessa tese quando a questão é como as mudanças sociais podem ser explicadas. Cria-se, mais uma vez, um paradoxo em relação ao conceito de cultura, pois como se pode lidar com a face temporal e a outra face atemporal do conceito? Como a cultura pode ser fator estabilizador e ao mesmo tempo caracterizar aspectos relativos à mudança? Como resume Bauman (2012, p. 28)

[...] a cultura, como tende a ser vista agora, é tanto um agente da desordem quanto um instrumento da ordem; um fator tanto de envelhecimento e obsolescência quanto de atemporalidade. O trabalho da cultura não consiste tanto em sua autoperpetuação quanto em garantir as condições para futuras experimentações e mudanças. Ou melhor, a cultura se “autoperpetua” na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo. O paradoxo da cultura pode ser assim reformulado: o que quer que sirva para a preservação de um padrão também enfraquece seu poder.

Em suma, mais uma vez a cultura é representante de uma dualidade, pois ao mesmo tempo em que busca a ordenação, o esforço pela ordenação gera a mudança, resultando no paradoxo: norma e mudança. E, novamente, a complexidade de conceituação do termo fica evidente.

Mais adiante, Bauman (2012) questiona se a cultura seria um sistema ou uma matriz. Como um sistema, a cultura harmoniza vários fatores culturais, como valores, normas comportamentais e artefatos, conectando-os em um sistema. Dentro de um sistema, espera-se que haja um equilíbrio, logo as variações desses fatores são limitadas. Dessa maneira, como sistema a cultura se torna uma totalidade que estabelece regras e fronteiras. Essa visão resulta



da prática dos antropólogos culturais criada por Bronislaw Malinowski de visitar “populações nativas” diferentes de seu círculo social e se inserir em seu cotidiano, visando registrar e extrair o sentido daqueles povos, criando relatos de seus hábitos e ritos, de maneira que o modo de vida estudado se tornasse viável e capaz de se autoperpetuar em um sistema (BAUMAN, 2012, p. 30). No entanto, a totalidade predominante em um sistema invocado pela antropologia cultural ortodoxa parece-me questionável. Como ressalta Bauman (2012), “é difícil saber ao certo se a classificação das culturas exploradas como sistemas era uma ilusão de ótica estimulada por um ponto de vista transitório e historicamente concebido, ou uma percepção adequada de uma realidade agora distante.” (p. 31). Em outras palavras, não dá para estabelecer até que ponto esse sistema poderia ser descritivo e representante da realidade cultural de uma sociedade em constante transformação. Além disso, os dados extraídos dessas experiências foram registrados segundo o ponto de vista dos estudiosos que, como ressalta Bauman (2012), era uma ilusão de ótica transitória, já que as representações não são fixas. E ainda, essa visão sistêmica se choca com nossa experiência atual em que se fala em multiculturalismo no qual os símbolos culturais são fluídos e contamos com diversas opções culturais sem que haja o privilégio de um ou outro modelo de cultura nacional.

Sucessivamente, o termo “cultura” transformou-se em “culturas” no plural, pois já não se falava em um protótipo de cultura nacional e no mundo globalizado em que os ciberespaços se tornam eminentes, a cultura já não cumpria a tarefa de gerenciar os espaços e fronteiras. Dessa forma, a cultura deixou de ser um “instrumento de autorreprodução monótona das formas de vida” (BAUMAN, 2012, p.40) que não aceitava mudanças em sua estrutura epistemológica, pois agora ela assumia seu papel enérgico e multirrepresentacional. Com isso, é importante lembrar que a sociedade e a cultura, assim como a linguagem, possuem seus traços distintivos, mas estão em constante mudança, por isso não podem ser apreendidas sincronicamente. Não existe a descrição precisa e definitiva da cultura no momento presente; assim como não há uma única cultura a ser definida e dominada. Pois, como resume Bauman (2012, p. 43),

[...] “dominar uma cultura” significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa “cultura” é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança, e não sua “sistematicidade” – ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas (“normais”) e a eliminação de outras (“desviantes”).

Tendo em vista a noção de cultura como matriz, em que o conceito assume uma face plural, na seção que se segue, focamos na concepção pós-moderna de cultura, em que prevalece a ideia de terceiro espaço em um mundo pluricultural e de trocas interculturais, que se aproxima mais de nossa realidade no momento atual.

### 2.1.1 O conceito pós-moderno de cultura

Como foi apontado anteriormente, a concepção de cultura como matriz difundida por Bauman (2012) parece se aproximar mais do conceito que os estudiosos pós-modernos postulam. Sendo assim, nesta seção será discutido o conceito de cultura pós-moderno, dando ênfase às ideias de hibridismo e terceiro espaço.

Para o pós-modernismo, o conceito cultura foi pluralizado, mas não está delimitado e puro; são culturas heterogêneas, interdependentes e em movimento. Emanam da concepção pós-moderna as ideias de hibridismo e tradução cultural. Para entender o conceito no pós-modernismo, recorreremos aos estudos de Stuart Hall (2006, 2013) e Homi Bhabha (2013).

De início, Bhabha (2013) retoma a noção de cultura presente no discurso colonial e também faz um paralelo entre a acepção pós-colonial e a pós-moderna do termo para facilitar a compreensão do percurso conceitual pelo qual este passou ao longo dos anos. Sobre o discurso do colonialismo, Bhabha (2013) destaca a importância do conceito de fixidez, que era tido como um signo de diferenciação da cultural, histórico e racial, que acarretava uma representação paradoxal: assumia uma postura de rigidez e imutabilidade por um lado, e de desordem e repetição por outro. Dessa maneira, o estereótipo serve como uma estratégia discursiva de conhecimento e identificação de uma imagem fixa, familiar e repetitiva (BHABHA, 2013, p. 117). Com isso,

compreende-se que no discurso colonialista há espaço para a diferenciação sociocultural alimentada por idealizações políticas, além do estabelecimento de fronteiras culturais entre povos considerados distintos. Essa concepção retoma, também, o desejo pela ordem, a padronização cultural e a fixidez representacional anteriormente retratada por Bauman (2012).

No entanto, o discurso colonial vai de encontro aos discursos pós-colonial e pós-moderno. O pós-colonialismo irá partir do pressuposto de descolonização, ou seja, espera-se que haja um arrefecimento da hegemonia colonial e que se abra espaço para a indeterminação e contingência cultural. Para Bhabha (2013),

a crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das 'minorias' dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma 'normalidade' hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das 'racionalizações' da modernidade. Para adaptar Jurgen Habermas ao nosso propósito, podemos também argumentar que o projeto pós-colonial, no nível teórico mais geral, procura explorar aquelas patologias sociais – 'perda de sentido, condições de anomia' – que já não simplesmente 'se aglutinam à volta do antagonismo de classe, [mas sim] fragmentam-se em contingências históricas amplamente dispersas'. (p.275-276).

O conceito de cultura pós-moderno lida com a instabilidade, a contingência e a atemporalidade. Apregoa ainda a incomensurabilidade cultural em um espaço não somente nacional como também internacional. As fronteiras da cultura local deixam de existir e emerge a necessidade de uma análise global da cultura. A cultura já não é apenas a descrição do modo de vida de um grupo social ou a sistematização deste; esta se corporifica a cada novo ato enunciativo. Ela é mista, híbrida e negociável. Como afirma Bhabha (2013), na pós-modernidade "a temporalidade não sincrônica das culturas nacional e global abre um espaço – um terceiro espaço – onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças." (p. 344). Nesse viés, o sujeito da cultura é descentrado, os

significados são provisórios e a transformação é constante. O mito do colonizador e colonizado dá lugar ao sujeito agente. Também já não se fala mais em diferenças culturais, mas sim em distância cultural – distâncias que são negociadas e emancipadas no terceiro espaço.

Adentrando o terceiro espaço, Bhabha (2013) acredita que as significações são criadas a partir das experiências nesse terceiro espaço, onde culturas não se separam, mas sim se completam, estão em constante mudança e relação, ou seja, a cultura é fluida. Em outras palavras, quando duas (ou mais) culturas entram em contato, um terceiro espaço é formado; portanto esse terceiro espaço seria um local de negociação de sentido e de integração simbólica entre culturas. Essa concepção de cultura hibridizada constituída em um terceiro espaço vai de encontro ao discurso colonial de fixidez, que conotava rigidez e ordem imutável das representações culturais. Como pondera Bhabha (2013, p.73-74),

a intervenção do Terceiro Espaço da enunciação, que torna a estrutura de significação e referência um processo ambivalente, destrói esse espelho da representação em que o conhecimento cultural é em geral revelado como um código integrado, aberto, em expansão. Tal intervenção vai desafiar de forma bem adequada nossa noção de identidade histórica da cultura como força homogeneizante, unificadora, autenticada pelo Passado originário mantido vivo na tradição nacional do Povo.

Ainda de acordo com Bhabha (2013, p.345-346), no espaço pós-moderno não existe Uma cultura ou a Outra, mas *algo além*, ou seja, as antigas diferenças são ressignificadas nesse ambiente híbrido que compõe o terceiro espaço. Além disso, na era do capitalismo global, já não somos mais grupos sociais nacionais regidos por uma força interna, independente da cultura de outros países. As nações ao redor do mundo estão em contato mútuo, ideologias e interesses se entrelaçam, e culturas se renovam a cada interação. Eis então o hibridismo cultural do pós-modernismo.

No mesmo plano significativo, Stuart Hall (2006, 2013) defende uma concepção de cultura calcada nas práticas ideológicas vividas em busca de sentido existencialista. Assim como Bhabha (2013), Hall (2006, 2013) considera as culturas do mundo globalizado cada vez mais mistas ou hibridizadas. Dessa maneira, cultura passa a ser vista como uma busca de

significação que acontece em cada nova interação discursiva onde há a relação com o Outro, isto é, há dialogismo entre a própria cultura e a cultura do Outro. Nossas representações são criadas a partir de nossas experiências e trocas culturais. Tais trocas caracterizam um processo de interculturalidade, em que eu compreendo minha própria cultura a partir do conhecimento da cultura do outro, ou seja, estamos sempre ressignificando nossa cultura em nossas interações interculturais.

Mais especificamente, a interculturalidade é, segundo Kramsch (1998), o encontro de duas culturas ou de dois falantes de nações geograficamente diferentes. No ensino de línguas, a abordagem intercultural busca maneiras de entender o Outro aprendendo aspectos de sua língua e cultura. O termo interculturalidade também indica esse processo de comunicação entre pessoas de diferentes etnias, classes sociais, gêneros culturais que partilham uma mesma língua nacional ou uma língua de comunicação (KRAMSCH, 1998), como é o caso do inglês como língua franca, do qual será tratado ainda neste capítulo. Sendo assim, no processo de interação intercultural, estamos em contato com o Outro, com a cultura do Outro e com o contexto emergente da comunicação, e nossas representações da cultura são recriadas a cada nova interação.

Logo, a cultura não é algo fixo e estável, mas se encontra em constante transformação viabilizada pelas diferentes vivências e interações em variados contextos. No entanto, Hall (2013, p. 82) alerta para o entendimento da ideia de *hibridismo*: “Hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população.”, isto é, quando se fala de hibridismo cultural, Hall (2013) refere-se à instabilidade das representações que subjaz o sujeito pós-moderno. Em suma,

o hibridismo *não* se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados, Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (p. 82)

Posto isso, Hall (2006) chama esse processo de mobilidade cultural de *tradução cultural*:

este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, composta por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de suas terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (p. 88-89)

Em outras palavras, a tradução cultural é pertencer a várias culturas ao mesmo tempo, em um espaço em que não existe mais a “pureza” social, ou seja, é pertencer a uma cultura hibridizada, saber negociar com as diferenças dos outros e conviver com a diversidade. Mais que isso, é ser capaz de se adaptar a cada nova interação sociocultural e se tornar um agente múltiplo. No entanto, não seria adequado considerar que o sujeito na tradução cultural é um “produto” de várias histórias; ele seria, na verdade, um sujeito em que suas representações e identidade está sempre em um processo de reconstituição, uma vez que somos moldados por cada nova experiência.

Enfim, o que se sobressai na concepção pós-moderna é o fato de a cultura deixar de ser apenas a representação do modo de vida de um povo, os aspectos característicos de uma nação ou uma sistematização social. Cultura agora é participar de um Terceiro Espaço de enunciações que serve como articulação da diferença cultural e que permite que significados e símbolos sejam traduzidos, apropriados e ressignificados. É também essa acepção pós-moderna de cultura que dialoga com a concepção pós-estruturalista de língua que abordaremos adiante. Muitos outros aspectos estão envolvidos na ideia de cultura, mas não me cabe aborda-los neste momento.

Portanto aqui encerro um recorte possível dentre as várias atribuições semânticas que o termo cultura tem acarretado ao longo dos anos. Ainda que todas essas formulações sejam válidas, cada uma em seu dado contexto, e não sejam excludentes entre si, para esta pesquisa adotarei a noção pós-moderna de cultura juntamente com as questões das representações social e cultural das quais tratarei adiante. Acredito que a percepção pós-moderna de

cultura seja condizente com o mundo globalizado<sup>3</sup> em que vivemos, pois devido aos adventos tecnológicos e ao uso do inglês como uma língua franca, podemos estar em contato com pessoas do mundo inteiro a qualquer momento e em qualquer lugar. Sendo assim, falar de uma cultura é quase impossível, pois somos seres pluriculturais à medida que estamos em contato com pessoas de outros lugares e de outras ideologias; hoje somos seres que habitamos o terceiro espaço, onde nos relacionamos com outras culturas em uma perspectiva de trocas interculturais. O espaço geográfico deixou de ser uma barreira entre povos de diferentes nações e línguas. A cada nova interação discursiva com pessoas de outras culturas, encontramos-nos em um terceiro espaço, espaço este a partir do qual criamos novas significações e interpretações a respeito de nossa própria identidade e sobre a identidade do outro. Dessa maneira, compreendemos nossa própria cultura ao compará-la com a cultura do outro num processo intercultural. Nesse viés, podemos pensar o termo como “culturas” no plural, pois nossa percepção dessa cultura não é fixa, ela se transforma a cada nova interação, de maneira que traga sentido as nossas práticas sociodiscursivas. E, se entendemos a cultura como um aspecto inerente à língua, essa dinamicidade do termo cultura se sobressai. Por isso, o conceito pós-moderno de cultura parece-me mais adequado para o contexto dessa pesquisa, que acredita que cultura e língua são noções indissociáveis e que as representações são construídas por meio da língua em cada nova prática discursiva.

## 2.2 CULTURAS NACIONAIS COMO COMUNIDADES IMAGINADAS

Quando se fala da cultura de uma nação, várias ideias e imagens podem aparecer em nossa mente como determinantes daquilo que representa a identidade de um povo. Então, esses símbolos e representações são responsáveis por caracterizar as culturas nacionais. De acordo com Stuart Hall (2006, p. 50), “uma cultura nacional é um *discurso*”, ou seja, é uma maneira de dar sentidos às nossas ações e a nós mesmos enquanto seres sociais. Hall (2006) afirma que as culturas nacionais são responsáveis por construir sentidos

---

<sup>3</sup> Globalizado no sentido de estarmos em contato com diversas partes do planeta por meio dos ciberespaços, não considerando a existência de fronteiras geográficas entre diferentes nações.

referentes à nação e que podemos nos identificar com tais sentidos, construindo nossa identidade. Esses sentidos abrangem memórias, histórias e imagens do presente e do passado de uma nação, constituindo sua identidade. Essa identidade cultural de uma nação pode ser entendida como uma comunidade imaginada.

Posto isso, Anderson (*apud* Hall, 2006, p.51) defende que as diferenças entre nações são estabelecidas conforme a maneira em que são imaginadas. Nesse sentido, a cultura nacional vai além do compartilhamento de um determinado contexto social e de fatos históricos registrados que simbolizam a identidade de um grupo ao longo do tempo. Geralmente as características que compõem a identidade de uma nação estão mais ligadas a um plano abstrato que a um plano material. Segundo Kramsch (1998), além do nível diacrônico e sincrônico conhecidos como contexto sociocultural que delimita a identidade de uma comunidade, há um terceiro nível: a imaginação. Uma comunidade, além de compartilhar uma língua, artefatos e fatos comuns, compartilham sonhos, pensamentos e ideais realizados ou imaginados. São esses elementos que unem as pessoas em um grupo e permitem a elas se nomearem uma nação por partilharem algo em comum.

De outro modo, como afirma Hall (2006), comunidades imaginadas são os símbolos e representações que compõem as culturas nacionais juntamente com as instituições culturais. No entanto, Hall (2006) questiona quais estratégias representacionais que utilizamos para construir um senso comum e que indica pertencimento a uma determinada nação. Em outras palavras, o que o autor questiona são quais representações que poderiam determinar um povo em detrimento de outro, como por exemplo, quais são as representações do Brasil que define a identidade do povo brasileiro? Quais narrativas compõem uma comunidade imaginada?

Segundo Hall (2006), as comunidades imaginadas são formadas por quatro elementos principais: o primeiro é aquilo que ele denomina como *narrativa da nação*, ou seja, são as narrativas contadas e recontadas na história e na literatura de um povo, representando as experiências – positivas ou negativas – partilhadas por um povo que são responsáveis por dar sentido a uma nação diacronicamente. São estórias, imagens, eventos, símbolos e rituais compartilhados como constituintes da identidade de um povo. Em segundo, ele



ressalta a importância da *origem*, da *continuidade*, da *tradição* e da *temporalidade*, ou seja, são os fatos essenciais imutáveis que delimitam o caráter nacional que se mantém ao longo da história. O terceiro elemento é a *invenção da tradição*, que indica, segundo Hall (2006, p. 54), um conjunto de práticas, ritualísticas ou simbólicas, que são inventadas como modo de inserir valores e normas comportamentais em um grupo por meio da repetição, implicando automaticamente uma ligação contínua de adequação com um passado histórico. Por último, o quarto elemento da narrativa da cultura é a do *mito fundacional*, caracterizado como “uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo “real”, mas de um tempo “mítico”.” (HALL, 2006, p. 55). Com isso, concluímos que a cultura nacional como comunidade imaginada é ambígua, mostrando uma busca de relação entre o passado e o presente para dar sentido a nossa existência. E, como aponta Hall (2006, p. 58), a cultura nacional como comunidade imaginada é constituída basicamente pelas memórias do passado; pelo desejo por viver em conjunto; e pela perpetuação da herança.

Além disso, é perceptível nas narrativas que compõem as comunidades imaginadas a existência de imagens e pensamentos pré-formados e difundidos como delimitadores da identidade de uma nação. Tais representações pré-formadas se manifestam como estereótipos culturais. Os estereótipos podem ser entendidos como generalizações feitas a respeito da cultura e do comportamento de um povo, principalmente nações estrangeiras, como forma de classificação. Em outras palavras, estereótipos são tipos de rótulos atribuídos aos membros de cada nação. Por exemplo, alguns estereótipos atribuídos ao Brasil e ao povo brasileiro: o país do futebol, do samba, do carnaval e de mulheres bonitas. Tais classificações são generalizantes e dão a entender que todo brasileiro gosta de futebol, de samba e de carnaval, e que, no Brasil, todas as mulheres são bonitas. Mas, nem sempre, isso é verdade. Além disso, em muitos casos os estereótipos difundem imagens de maneira depreciativa, xenófoba, racista sobre um povo. No entanto, existem também estereótipos positivos que apreciam aspectos de destaque em uma determinada cultura.

A palavra estereótipo existe desde 1978 em que era correntemente utilizada como um termo da tipografia, designada como uma chapa de metal utilizada para produzir cópias iguais de um mesmo texto. Nas ciências sociais, o termo indicava algo “fixo” ou “rígido”. Já a definição do vocábulo estereótipo com o sentido explorado nessa pesquisa foi desenvolvida pelo jornalista e analista político Walter Lippmann, em 1992 (CABECINHAS, 2004). Segundo Cabecinhas (2004), na compreensão de “estereótipos” apresentada por Lippmann, ele destaca a fixidez das imagens mentais, principalmente aquelas relacionadas a grupos sociais que pouco ou não conhecemos. Além disso,

a visão dos estereótipos como algo rígido caracterizou muitos dos estudos posteriores sobre esta temática. No entanto, o autor não descuro a possibilidade de mudança dos estereótipos e salientou o carácter criativo da mente humana. (CABECINHAS, 2004, p. 4).

Para Lippmann (*apud* CABECINHAS, 2004), a estereotipação é um processo natural e inevitável.

Para Kramsch (1998, p. 67), os estereótipos que conhecemos da cultura e da língua de uma pessoa ou de um povo são condicionados por nossa própria cultura a partir de ideias e imagens pré-difundidas em nossa cultura. Logo, esses estereótipos são geralmente arbitrários e imaginados. Assim, nossas representações sobre o outro geralmente são calcadas em narrativas estereotipadas, o que também nos levam a criar a percepção de uma cultura nacional alheia como comunidade imaginada.

Portanto, as comunidades imaginadas são o compartilhamento de um mesmo pensamento, um mesmo ideal por um grupo social; é como se fosse a consciência coletiva de uma sociedade que é exteriorizada por meio da língua e do discurso comuns de um povo. Dessa maneira, a cultura nacional é a tentativa de unificar os membros de um povo como pertencentes a um mesmo grande grupo nacional ou, como admite Hall (2006, p. 62), [a cultura nacional] é “um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade”.

Na seção seguinte, dando continuidade às formas de interpretar a sociedade e sua cultura, focaremos nos conceitos de representações sociais e culturais.

## 2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

Um conceito crucial para a execução dessa pesquisa foi o de representações sociais. As representações sociais estão ligadas às interpretações que um sujeito constrói de seu universo interno e externo. Elas abarcam também a ideia de representações culturais, ou seja, seria uma ramificação das representações sociais. Partindo dessa proposição, como base teórica para as ideias contidas em representações sociais e culturais, utilizei o trabalho de Serge Moscovici (2001, 2009).

Moscovici (2009) começa sua teoria das representações sociais classificando-a como uma forma de conhecimento que transita entre os estudos sociais e psicológicos, conhecimento este resultante das interações sociais das pessoas, ou seja, é um produto do engajamento de um grupo específico de pessoas em situações específicas. O teórico ressalta que representações sociais não é apenas um conceito, mas sim um fenômeno sócio-psicológico. Este é um fenômeno construtor de um “senso comum” que permite que haja interação social; é uma espécie de consciência coletiva, partilhada por um grupo, que prescreve as características desse grupo social e convencionaliza pessoas, objetos e acontecimentos. E esse fenômeno das representações constitui um tipo de realidade para nós.

Quanto a isso, Moscovici (2009, p. 32) afirma que “[...] no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados.” Isto significa dizer que as representações sociais são uma forma de se enxergar no mundo como pertencente a um grupo. Ainda que sejam construídas no decorrer do tempo, essas representações não são fixas e nem puramente individuais, pois se constituem na interação interindividual e intergrupar. A cada experiência significativa compartilhada, elas são “re-pensadas”, “re-citadas” e “re-apresentadas”. Em outras palavras, as representações sociais “[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.” (MOSCOVICI, 2009, p. 37).

Moscovici (2001) ainda aborda uma possível separação dentro das representações: as representações coletivas e as representações individuais. A primeira está voltada para a consciência da sociedade de forma geral e se apresenta mais homogênea, estável; a segunda, por sua vez, está voltada para a consciência do indivíduo e, por ser individual, parece ser mais variável. Com base nas contribuições de Durkheim a respeito do tema, Moscovici (2001) assume que a representação pode ser entendida como “uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e de saberes sem distinção.” (p. 47). Ainda que haja representações coletivas e individuais, ambas não são excludentes. Isso se justifica pelo fato de as representações individuais serem influenciadas pelas representações predominantes na sociedade ao mesmo tempo em que seus sentimentos são expressos e materializados nessa mesma sociedade. De acordo com Moscovici (2009), o indivíduo vive uma relação de dependência com o ambiente, ao mesmo passo em que a simbologia social resulta do pensamento individual. Logo, a representação social molda a individual enquanto o pensamento individual corrobora as representações da sociedade, como se fosse um círculo vicioso de trocas mútuas.

Focando nas representações coletivas<sup>4</sup> (sociais), estas são compreendidas como crenças e ideias constituintes essenciais da realidade de um grupo social que são herdadas diacronicamente e dialogicamente como parte fundamental daquilo que simboliza ou caracteriza aquele grupo. Vale destacar que as representações são parte da realidade social, não apenas um reflexo dela. Em outras palavras, as representações expressam a mentalidade e a psicologia de uma sociedade. E essa imagética social não poderia ser formada de outra forma a não ser pela interação mútua de cada grupo de indivíduos.

Além de as representações sociais serem consideradas essencialmente objetos de estudo da sociologia - enquanto as representações individuais são objetos de estudo da psicologia -, elas também assumem

---

<sup>4</sup> Representações coletivas era a nomenclatura utilizada por Durkheim dentro do pensamento primitivo. Já para o pensamento moderno, Moscovici preferiu usar o termo “sociais” ao invés de “coletivas”, alegando que “sociais” sugere que as representações circulam num contexto dominado pelo pensamento científico e tecnológico em que estas são aceitas e transformadas socialmente.

caráter holístico, ou seja, não se pode atribuir uma crença ou uma categoria isolada a um grupo ou indivíduo (MOSCOVICI, 2009, p. 183). Isto significa que uma ideia não existe isoladamente em uma sociedade porque ela precisa de muitas outras ideias com as quais dialogue e possa constituir uma representação total. Assim, como aponta Moscovici (2009), “O holismo de uma representação significa que o conteúdo semântico de cada ideia e cada crença depende de suas conexões com outras crenças ou ideias.” (p. 183). Para ficar mais claro, podemos tomar como exemplo de holismo de uma representação a crença de que “o brasileiro sabe sambar”: isso pressupõe que as ideias de “brasileiro” e “sambar” sejam acessíveis (inteligíveis) e também o contraponto de que “o japonês não samba” ou o “francês” e assim por diante. Em outras palavras, o caráter holístico das representações se deve ao dialogismo de várias ideias que constroem uma imagem característica para um determinado grupo social.

Portanto, as representações suportam as crenças e comportamentos que as pessoas adotam publicamente ao longo do tempo, ou seja, tais crenças não são decididas e criadas instantaneamente nem a todo o momento, mas acontecem no decorrer do tempo, conforme as interações de um grupo. Primordialmente, falava-se em representações coletivas como uma tradição fixa, em que as crenças eram preestabelecidas e adotadas por um grupo social. No entanto, na concepção moderna as representações além de passarem a ser “sociais”, também foram reconhecidas como sendo construídas e adquiridas simultaneamente por meio da interação, superando a visão clássica de estaticidade. Também é importante acrescentar que os indivíduos são responsáveis pela criação, difusão e aceitação das representações, e isso acontece diacronicamente e em inúmeros contextos. Como bem aponta Moscovici (2001),

representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro destes limites, o fenômeno pode ser denominado representação social. Tem um caráter moderno pelo fato de que, em nossa sociedade, substitui mitos, lendas, e formas mentais correntes nas sociedades tradicionais: sendo seu substituto e seu equivalente, herda simultaneamente, certos traços e poderes. (p. 63).

Intencionalmente ou não, as representações são frutos de nossas experiências compartilhadas e nós também somos afetados em maior ou menor grau por qualquer ideação coletiva de nosso âmago social. Moscovici (2001) acrescenta que,

[...] se nossas representações são sociais, não é apenas por causa de seu objeto comum ou pelo fato de que são compartilhadas. Isso se deve também ao fato de serem o produto de uma divisão do trabalho que as distingue com alguma autonomia. Sabemos que existe uma certa categoria de pessoas que têm por ofício criá-las. São todos aqueles que se dedicam à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos: médicos, terapeutas, trabalhadores sociais, animadores culturais, especialistas das mídias e do marketing político. Em muitos aspectos, eles se assemelham aos criadores de mitos das civilizações mais antigas: seu saber-fazer é codificado e transmitido, conferindo aos que o possuem uma autoridade segura. Seria preciso dar mais atenção a essa divisão de trabalho e aos especialistas que recorrem a métodos supondo um conhecimento da vida psíquica e uma visão do aspecto coletivo, do mais alto interesse. Há aí algo de importante, desde que se ouse decifrá-lo por inteiro. (p. 63)

Sendo assim, as representações são caracterizadas como construções intelectuais de pensamento (MOSCOVICI, 2009, p. 184) relacionadas às emoções da coletividade. Destas, destaca-se a importância dos detalhes e metáforas que escondem para compreender seus sentidos. As representações são a coisificação da imaginação de uma sociedade que só têm sentido dentro do grupo ao qual pertencem, e todas as representações de um dado grupo tem o mesmo grau de coerência e significação. Em outras palavras, as representações não são mesuráveis valorativamente.

No entanto, para além do caráter mutante das representações sociais, Moscovici (2009) apresenta-nos o conceito de *themata* dentro das representações. Para o autor, *themata* carrega a ideia de temas ou ideias primárias que ultrapassam seus contextos sociais de origem, perdurando para outros momentos socio-históricos e culturais. Essas ideias primárias, ou axiomáticas, têm a função de instruir e motivar novas representações e discursos que sejam significantes a cada sociedade. Dessa maneira, podemos entender que *thematas* são temas (ideias) mais amplos que perpassam momentos e contextos sociais diferentes para formular, ou reformular, novas representações, ou seja, são como eixos que organizam as representações

sociais. Portanto, ainda que as representações sejam mutáveis, elas possuem uma essência que permite suas adaptações.

O conceito de *themata* pode ser visto semelhantemente ao de dialogismo bakhtiniano, segundo o qual em todo discurso é admitida a existência de vários outros discursos anteriores a este que funcionam como inspiração ou influência e, de certa forma, repete-se e ganha nova significação a cada interação discursiva. Assim, tanto o conceito de dialogismo quanto o de *themata* acarretam a existência de temas ou discursos que são refletidos e refratados na interação social revelando a ideologia por traz de nossas representações. Ainda que ambos os conceitos sugiram a ideia de repetição, é essa capacidade de misturar várias vozes ou várias imagens que permite a transformação do discurso e das representações, tornando-os heterogêneos e mutáveis.

Moscovici (2009) ainda traz a tona o entendimento do ato de representar, entendimento este bastante importante quando estudamos representações. Para ele, “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo.” (2009, p. 216). Posto isso, os fenômenos das representações sociais podem ser vistos como um *status* simbólico que tenta trazer para o mundo material aquilo que faz parte da cognição de cada indivíduo, ainda que cada indivíduo enxergue as representações de forma diferente, de acordo com suas experiências. Isso acontece porque as representações são relativamente traduzidas por meio do discurso e, assim como os vários discursos que circulam pela sociedade, são moldadas por várias outras experiências discursivas que as antecedem. Como argumenta Moscovici (2009, p. 221), “nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos, das coletividades às quais pertencemos.” Daí a estreiteza entre a cognição, as representações e os discursos sociais, onde a linguagem assume papel principal na tentativa de reprodução dessas ideias, como fica bem claro no trecho que se segue:

[...] é evidente que a cognição organiza o social desde que este a governe e que o simbólico module constantemente nossas aventuras humanas, sob essa forma mais elevada que é a linguagem. Não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado: as palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais. (MOSCOVICI, 2009, p. 219).

Então, antes de partir para a discussão das representações culturais em si, vale ainda ressaltar algumas funções atribuídas às representações sociais. Segundo Moscovici (2009, p. 218), toda representação social tem um papel na sociedade seja ele cognitivo ou mesmo social. Quando ligadas à cognição, as representações podem ter a função de ancorar significado e estabilizar ou desestabilizar as situações que estas evocam; já quando estão ligadas à função social, as representações indicam identidades ou pensamentos que equilibram a coletividade, isto é, agem como mitos partilhados por uma sociedade que ajudam a manter a organização e o equilíbrio das atividades do grupo. Portanto, podemos concluir que as representações sociais são fundamentais na vida de uma sociedade, pois ajudam a estabelecer sentidos às ações desenvolvidas pelo grupo assim como criam ideais coletivos a serem seguidos.

Na subseção adiante, destaca-se o conceito de representações culturais mais especificamente como sendo um dos elementos que compõe as representações sociais.

### 2.3.1 Sobre representações culturais

Quanto às representações culturais, estas podem ser entendidas como um constituinte das representações sociais. A questão cultural está implícita nas representações de um grupo social e operam como meios de caracterização grupal. Em outras palavras, as representações culturais consistem em representações mentais e públicas que caracterizam um grupo específico em uma comunidade (RUBENFELD, CLÉMENT, LUSSIER, LEBRUN, AUGER, 2006). Nessa visão, representações culturais podem ser positivas – xenofílicas – quando a relação com outro grupo é de aceitação, ou podem ser negativas – xenófobas – quando há rejeição do outro grupo cultural.



Apesar dessas duas possíveis classificações, as representações não são estáveis, logo podem transitar entre esses dois entendimentos, não havendo necessariamente uma polarização, optando por uma ou outra em específico. De certa maneira, as representações culturais são aquelas ideias específicas de um grupo social que o caracteriza; são uma espécie de traços/ideários particulares e imaginários que delimita um grupo em comparação a outro grupo social. Portanto são, da mesma forma, representações sociais, já que representam a percepção cultural de uma sociedade.

Stuart Hall (1997) também corrobora a concepção de representações culturais. Antes de se ater às representações, Hall (1997) faz uma ressalva sobre os significados de cultura e língua que são dois conceitos fundamentais para o estudo das representações culturais. Primeiramente, o autor afirma que a cultura está ligada à ideia de ‘compartilhar significados’; já a língua é o meio pelo qual os damos sentido as coisas, construímos e trocamos significados. Posto isso, Hall (1997) afirma que a língua opera no sistema de representações como um conjunto de sinais e símbolos que têm a função de significar ou representar nossos conceitos, ideias e sentimentos para outras pessoas. A língua, então, é esse meio pelo qual construímos nossos valores e ideias em uma cultura. A cultura, como aponta Hall (1997), não é apenas um conjunto de coisas - como pinturas e romances -, é, na verdade, um conjunto de práticas. E é por meio dessas práticas culturais que são dado significados às coisas do mundo. Em outras palavras, a cultura é responsável por produzir e apreender os sentidos compartilhados pelos membros de uma sociedade ou grupo. A cultura permite a troca e o compartilhamento de ideias dentro de um grupo que pensam/compartilham valores mais ou menos iguais. Como ressalta Hall (1997, p. 2) “dizer que duas pessoas pertencem à mesma cultura é dizer que elas interpretam o mundo quase da mesma forma e que podem expressar seus pensamentos e sentimentos a respeito do mundo, de maneira haja entendimento para ambas.”<sup>5</sup>. Então, a cultura depende dos sujeitos de uma sociedade ou grupo interpretarem significativamente o que está acontecendo à volta deles e dar sentido ao mundo de maneira semelhante.

---

<sup>5</sup> Tradução nossa.

A partir dessas considerações, Hall (1997) sustenta que representação significa se utilizar da linguagem para representar ou dizer algo significativo sobre o mundo para outras pessoas. As representações resultam do processo de significação de nossas ideias que são construídas pela língua. No entanto, vale ressaltar que esse processo não acontece como simples e mera imitação entre a linguagem e a realidade. Como destaca Hall (1997, p. 29),

o mundo não é precisamente ou ao contrário refletido no espelho da linguagem. A língua não funciona como um espelho. Sentidos são construídos com a língua, em e através de vários sistemas representacionais que, por conveniência, chamamos de "linguagens". Os sentidos são produzidos na prática e essa é a função da representação.

Assim, em cada cultura há uma espécie de mapas representacionais compartilhados por todos os membros daquele grupo social que carregam uma série de conceitos que aprendemos e internalizamos inconscientemente conforme nos tornamos parte de uma cultura. Quando perguntamos qual é a cultura de um povo, estamos interessados em conhecer quais são os conceitos que fazem parte do mapa representacional desse grupo. Em suma, as representações culturais são a tradução das ideias culturalmente constituídas e adquiridas enquanto parte de um grupo sociocultural.

Concomitante a essa noção, quando se pergunta quais são os aspectos que definem um determinado grupo ou comunidade, as pessoas tendem a fazer menção ao pensamento ou ideia que se imagina como representante daquela comunidade. Assim como as representações culturais é o mapa representacional das ideias compartilhadas por um povo, temos ainda a noção de comunidade imaginada, isto é, o discurso simbólico que acreditamos unir um grupo em um contexto sociocultural enquanto uma nação. Em outras palavras, uma vez que não existem identidades nacionais naturais, tais identidades precisam ser criadas, moldando-se segundo pensamentos, ideias e símbolos como uma comunidade imaginada. Isto indica que nossas representações culturais sobre diferentes grupos sociais podem ser construídas ou influenciadas pelos discursos de diferentes comunidades imaginadas.

No ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente quando essa língua é o inglês, abre-se espaço para interação constante com diferentes culturas e, a partir dessa interação cultural, novas representações culturais podem surgir. No entanto, levando em consideração a condição do inglês como uma língua de interação intercultural e global, questiono, ainda, quais seriam as representações socioculturais a ela atribuídas, pois se a língua inglesa é falada em quase todo o mundo – independente de ser língua materna, segunda língua, língua estrangeira ou língua adicional – quais ideias de cultura são conectadas ao inglês? Será que a cultura dos países que têm o inglês como língua materna ainda é considerada como referência? E se a cultura é instável e híbrida como propõe a concepção pós-moderna é possível falar em representações culturais como algo já estabelecido?

Esses são apenas alguns questionamentos que circundam os estudos culturais sobre o ensino e aprendizado da língua inglesa atualmente. Portanto, nessa pesquisa analiso quais são as representações culturais suscitadas da interação dos alunos de letras com culturas de língua inglesa enquanto estudantes dessa língua. Também é importante ressaltar que foco e utilizo o termo representações “culturais” ao invés de “sociais” porque minha intenção foi trabalhar apenas com os aspectos da cultura, enquanto a noção de representações sociais envolve outros aspectos como os aspectos políticos e econômicos.

A seguir, daremos continuidade às discussões teóricas, destacando algumas concepções de língua e as implicações de abordagem da cultura de cada uma.

## 2.4 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA

Como o foco dessa análise são as representações culturais relacionadas à língua inglesa especificamente em seu processo de ensino-aprendizagem, é preciso definir qual é a concepção de língua na qual essa pesquisa se embasa. Portanto, primeiramente apresento três concepções de língua e suas implicações. Língua pode ser entendida como 1º) código; como 2º) função; ou como 3º) discurso.

Primeiramente, a noção de língua como código resulta de uma concepção estruturalista, da qual o principal nome seria do teórico suíço Ferdinand de Saussure. Para o estruturalismo, a língua é um código que permite a comunicação entre falante e ouvinte. Segundo Jordão (2006), nessa concepção a língua funciona como uma ferramenta intermediária entre o sujeito e o mundo e a realidade é algo externo ao sujeito, ou seja, o sujeito não participa da construção de sentidos dessa realidade. Além disso, Saussure (2006) considera a língua como uma faculdade da linguagem que se apresenta dicotomicamente em relação à fala. Partindo desse ponto de vista, a língua é compreendida enquanto um sistema de normas linguísticas reproduzidas sincronicamente por falantes de uma língua. A língua (*langue*) se localiza no âmbito social, uma vez que é concebida como uma forma de conjunto linguístico, entidade social e realidade sistemática e funcional, conforme sugere Saussure (2006). Desta maneira, a língua, quando entendida como um acervo, carrega as experiências que marcaram uma comunidade ao longo de sua existência; nesse viés, acredita-se que a língua não é um ato individual, visto que só se realiza de acordo com as experiências dentro de um grupo, isto é, em uma sociedade.

Ademais, se a língua e a fala são elementos que ocorrem separadamente, a fala é, então, um ato individual já que, como expõe Saussure (2006, p.22), “Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental.”. Posto isso, é possível afirmar que o estruturalismo concebe a língua como uma cadeia de códigos responsáveis pela codificação e decodificação de mensagens entre falantes de uma sociedade. Como afirma Jordão (2006), a língua representa o mundo e dá acesso a ele; ela é um sistema fechado, transparente, que pode ser separada de seu uso social e ideológico. Ensinar uma língua sob essa perspectiva pressupõe-se o uso do código linguístico e as regras de como esse código opera para formar estruturas aceitas dentro da normatividade da língua, como um ensino-aprendizagem de decodificação do conhecimento linguístico e também do mundo. Ainda segundo o estruturalismo, acredita-se que existem pessoas capazes de levar aos menos privilegiados a realidade do mundo (JORDÃO, 2006). Essa realidade é objetiva, ou seja, está lá pronta para quem quiser e

puder ver. Portanto, fazendo uma analogia com os pressupostos estruturalista de língua, o professor seria a pessoa responsável por “levar a luz” como aponta Jordão (2006), para que os alunos, os desprivilegiados, enxerguem a realidade do mundo. Em outras palavras, o professor tem o poder de mostrar a verdade para seus alunos.

Já a segunda concepção considera a língua como função ou comunicação, isto é, a língua é percebida como um instrumento não autônomo de um ato comunicativo. Nessa abordagem, a língua é um instrumento que tem por função a comunicação dentro de um contexto social. Assim, o contexto social é fundamental para dar sentido às situações comunicativas e o uso da língua deixa de ser vista apenas como estruturas gramaticais descontextualizadas. No ensino de línguas, a abordagem comunicativa de ensino visa desenvolver a competência comunicativa no uso da língua e a procura evidenciar a interdependência da língua e da comunicação. Dessa maneira, cabe ao professor ensinar ao aluno diferentes funções da língua em diversos contextos, para que haja a comunicação efetiva. (LARSEN-FREEMAN, 2000). Portanto, a visão funcional da língua preza o estabelecimento da comunicação entre locutor e interlocutor que participam de um contexto específico; nesse contexto, o aluno deve aprender a adequar o uso da língua para aquela situação de forma que seu uso tenha sentido. Atividades em sala de aula procuram simular situações comunicativas reais na língua alvo. Então, a língua é tida como funções da prática comunicativa e o foco é a comunicação.

Por último, a concepção pós-estruturalista de língua a vê como discurso e propõe que o sujeito interpreta o mundo por meio de lentes, sendo o discurso uma dessas lentes na qual os significados são constituídos e materializados (JORDÃO, 2006). Sendo assim, os sentidos não são fixos, mas são construídos a cada nova situação discursiva e cada discurso é influenciado por vários outros discursos que circulam no contexto social. Dessa maneira, os sentidos podem e devem ser questionados e ressignificados a cada novo contexto e a linguagem assume o papel importante de construir conhecimento. Logo, a realidade não pode ser separada de quem a observa e constrói. E ela nunca é construída por um único sujeito, pelo contrário, a realidade é uma construção coletiva e suas interpretações nunca são neutras, pois são

estabelecidas culturalmente. Portanto, a língua como discurso é um fator social por excelência. Essa visão de língua como fator social pode ser contextualizada pelos estudos de Mikhail Bakhtin.

Bakhtin (1995) entende o sujeito como um ser social que age e interage em uma esfera social por meio da linguagem, ou seja, suas ideias se materializam no discurso. Sendo assim, Bakhtin (1995) percebe a língua como fator social, pois defende a efetivação da linguagem no âmbito social, sendo todo discurso carregado ideológica e historicamente. Como propõem os filósofos russos,

[...] o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa auto-suficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p.4)

Isto significa que o discurso só adquire sentido porque se funde com o social, tornando-se uma unidade indissolúvel, não existindo sentido se considerado o discurso como um fenômeno puramente linguístico. Em outras palavras, na concepção bakhtiniana, a língua se manifesta como um “processo”, ou seja, ela se realiza e ganha sentido conforme cada contexto interacional, apresentando no discurso toda a ideologia que permeia cada contexto; portanto, a língua não é algo concluído e imutável.

Essa ideia é bastante importante no ensino de línguas, visto que aprender uma segunda língua só tem sentido se tiver uma função real e social para o aprendiz, de maneira que este possa utilizá-la em diferentes contextos visando à comunicação com seus interlocutores. Dessa maneira, como apresenta Bakhtin (1995), a língua é um signo ideológico que se realiza na interação entre sujeitos em determinado contexto social. Considerando, então, a noção de língua como discurso para o ensino-aprendizagem, entende-se que o professor e os alunos não têm uma posição definida, mas que eles são curiosos possuidores de um olhar ideológico sobre o mundo, que estão sempre questionando na busca de conhecimento daquilo que faz sentido em suas realidades sociais.

Partindo dessa noção de língua e considerando a questão cultural, acreditamos que sendo a língua constituída a partir do social, ela não pode ser

separada da carga sociocultural de seu contexto de uso. Nesse viés, cultura deixa de ser apenas informações adicionais como acontecia nas abordagens tradicionalistas de ensino de línguas e passa a ser constituinte da língua. E então, fala-se em língua *como* cultura. Kramsch (1993, 1998) faz uma reflexão sobre essa relação de indissociação de cultura e língua no ensino de línguas, declarando que

se, no entanto, a linguagem é vista como prática social, a cultura torna-se o cerne do ensino de línguas. A consciência cultural deve então ser vista tanto como o que possibilita a proficiência linguística, quanto como sendo o resultado da reflexão sobre a proficiência na língua. (p. 08)<sup>6</sup>

Corroborando essa perspectiva do ensino de língua como cultura, podemos citar o estudo de Telma Gimenez, *“Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira* (2002), em que a autora faz uma reflexão do ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira no Brasil. Gimenez (2002) constrói um quadro que mostra três possíveis abordagens de ensino de cultura no ensino de língua estrangeira. Neste quadro temos:

**QUADRO I – LÍNGUA E CULTURA (GIMENEZ, 2002)**

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a língua-cultura própria e língua-cultura-alvo.

Como mostra o quadro, a abordagem intercultural de ensino de língua estrangeira entende que língua é cultura e é também uma forma de enxergar o mundo de um espaço intermediário, isto é, de um terceiro espaço. Então, o ensino de uma “língua como cultura” deve ter como finalidade que aluno enxergue e reflita sobre a sua cultura em relação à cultura do outro, ou seja,

<sup>6</sup> Tradução nossa.

espera-se que o estudante seja hábil a se enxergar e se comportar tanto como o indivíduo de fora, que tem sua própria identidade e consciência cultural, quanto como um sujeito interagente com outra comunidade linguística em que ele está se inserindo e aprendendo com as situações culturais contextualizadas, criando suas representações numa esfera intercultural (KRAMSCH, 1998). Em outras palavras, partindo do pressuposto de que a ideia de cultura é fluida e mutável, as representações referentes à cultura devem ser construídas nesse espaço de trocas interculturais em que o discurso é o cerne, de maneira que faça sentido e seja significativa para o aluno.

Concluindo, então, os pressupostos da concepção de língua como discurso para o ensino ressaltam que, quando ensinamos uma língua, estamos apresentando uma nova forma do aluno se posicionar perante o mundo e construir suas próprias reflexões sobre a realidade. A maneira de concretizar nossos entendimentos sobre essa realidade se faz pela linguagem. Aqui, a linguagem é considerada sempre ideológica e existe por meio das relações culturalmente estabelecidas. Segundo Jordão (2006), a neutralidade na percepção da realidade não é plausível, pois enxergamos o mundo através de lentes e a linguagem é uma dessas lentes. Jordão (2006, p. 5) ressalta que

[...] a própria linguagem é um desses pares de lentes, que faz com que nossos entendimentos do mundo sejam construídos de uma determinada maneira e não de outra – é um dos sistemas de representação desenvolvidos culturalmente, adquiridos socialmente e determinante dos procedimentos interpretativos de que dispomos. A cultura, nesse sentido, está longe de ser um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos.

E ainda, somos responsáveis pelas nossas interpretações do mundo. Nossas representações não são fixas, mas sim parciais, assim como é nosso poder na sociedade. De acordo com Jordão (2006), a consciência crítica e a reflexão permanente são atitudes características da visão pós-estruturalista de língua. Posto isso, devemos ter em mente que, quando ensinamos uma língua, estamos ensinando interpretações do mundo, já que, conforme ressalta Jordão (2006, p. 7)



como tudo o que temos são interpretações, o que ensinamos quando ensinamos língua são interpretações, são possibilidades de construção de sentidos, quer o façamos explícita e conscientemente, ou não. Nessa visão, não há como recomendar ao professor de línguas que trabalhe com cultura em sala de aula, pois ele estará sempre trabalhando com cultura, mesmo que não a tematize – língua e cultura são indissociáveis, e não apenas por uma questão de vontade: ambas são procedimentos interpretativos arbitrários e socialmente constituídos e legitimados, interdependentes e mutuamente influenciadores.

Portanto, diferentemente da proposta estruturalista de língua em que esta tem a função de nomear as coisas do mundo, na concepção pós-estruturalista a língua constitui nosso mundo da maneira que nós o percebemos. Não existe, assim, uma realidade objetiva pronta e estática para ser observada; o que existe é a construção da realidade por meio da linguagem em cada interação social crítica que estabelecemos. Enquanto professores de língua estrangeira, temos a função de ensinar procedimentos interpretativos da língua-alvo, não apenas da língua materna. A sala de aula de língua estrangeira é um ambiente de construção de sentidos e de entendimentos de um mundo diferenciado, pois

a sala de aula de línguas estrangeiras pode oferecer aos alunos pares de lentes que lhes permitam olhar o mundo diferentemente, lançando mão dos procedimentos interpretativos utilizados discursivamente na língua estrangeira ou simplesmente estando consciente da existência e conseqüentemente das possibilidades interpretativas das determinações discursivas concebidas pela língua estrangeira. Ou ainda construindo novos procedimentos interpretativos a partir da combinação e/ou da resignificação dos procedimentos construídos em uma ou outra língua. (JORDÃO, 2006, p. 8)

Ao tratar de representações culturais no ensino de língua inglesa estamos lidando diretamente com um fenômeno de cunho social. Assim sendo, a concepção de língua aqui adotada é a concepção pós-estruturalista em que esta é entendida como discurso. Portanto, voltamos à posição de que a cultura, assim como os sentidos, não é fixa, mas sim construída no contexto social por meio de nossas experiências, em que o discurso é a maneira de constituir e dar sentido à realidade. Por conseguinte, língua e cultura são constituídas unilateralmente no âmbito social e, por isso, podem ser entendidas como noções indissociáveis. Essa noção é importante nesta pesquisa uma vez que proponho verificar as representações de cultura do inglês, logo é relevante

identificar se a cultura tem sido apreendida nessa acepção de processo dinâmico de produção de sentido por meio da linguagem, ou se a ideia mantém-se apegada à concepção tradicional de cultura como símbolos estáveis.

## 2.5 CULTURA E INGLÊS LÍNGUA FRANCA

Se considerarmos que no ensino de línguas a cultura é parte integrante da língua, logo entender como a questão cultural se apresenta no ensino de língua inglesa é necessário, uma vez que esta é vista como a principal língua de contato no mundo atual. Há algumas nomenclaturas para indicar esse *status* de inglês que se espalhou pelo mundo – Inglês Língua Franca, Inglês Língua Internacional, *World Englishes*, Inglês Língua Global –, seja como primeira língua, segunda língua, ou uma língua adicional. Neste trabalho, preferi me dirigir ao inglês como Língua Franca. Para tanto, começo por apresentar e repensar a noção por trás dessa nomenclatura e quais são suas implicações para o ensino. Na verdade, a conceituação de Inglês como Língua Franca assume várias controvérsias, mas busco trazer para esta pesquisa um entendimento condizente com o contexto em que ela subjaz.

Também faço algumas considerações acerca do conceito de Inglês como Língua Internacional que são relevantes para este estudo. Primeiramente, Jenkins (2007) define inglês enquanto uma Língua Franca como uma língua de contato usada por pessoas que não compartilham uma L1, comumente entendida como uma segunda língua para esses falantes. A nomenclatura “Língua Franca” foi a primeira a ser utilizada para indicar uma língua de comunicação e foi primordialmente utilizada no século XIX para indicar um *pidgin* baseado em dialetos do italiano. De maneira geral, o termo língua franca assume uma natureza híbrida da língua a que se refere. Uma questão central destacada por Jenkins (2007) em relação ao Inglês como Língua Franca diz respeito ao fato de, historicamente, uma língua franca não ter falantes nativos. Isso implica que o inglês como língua nativa deve ser excluído da definição de Inglês como Língua Franca (ILF). Então, nessa percepção, o Inglês como Língua Franca abrange principalmente falantes de inglês como segunda língua (L2). No entanto, nada impede que um falante

nativo se comunique com um falante não-nativo que utiliza o inglês como uma língua franca.

Uma possível classificação dos falantes de inglês no mundo é proposta por Kachru (1995, *apud* GONÇALVES, 2007), em sua *Teoria dos Círculos*, que ficou conhecida como os “três círculos de Kachru”. Nesta teoria, cada um dos três círculos de Kachru representa um conjunto de países que se diferenciam pela maneira como o inglês foi estabelecido em cada um deles, a maneira como a língua inglesa é aprendida pelos falantes e a função desempenhada pela língua. Assim, no *inner circle* (círculo interior) estão os países cujos falantes são tidos como nativos (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Irlanda ou Austrália). Já o *outer circle* (círculo exterior) abrange os países nos quais o inglês é língua oficial e/ou a segunda língua da maioria dos falantes (como a Índia ou o Paquistão, por exemplo). Por fim, o *expanding circle* (círculo em expansão) abrange os países em que o inglês é tido como língua estrangeira e onde não desempenha oficialmente funções internas (como o Brasil, o Japão e o Egito, por exemplo). (GONÇALVES, 2007).

Posto isso, para Cogo (2012), o Inglês como Língua Franca é usado em contexto que envolve não apenas os países pertencentes ao *Expanding Circle* de Kachru, como também pode envolver os falantes de inglês como língua materna e os de contexto pós-colonial. Nesse viés, a língua não é necessariamente localizada em um espaço geográfico específico e pode circular em um espaço virtual. Como Cogo (2012, p. 92) aponta, “Encontros em ILF, por exemplo, podem acontecer através da internet, no Facebook, bem como em um escritório em Pequim, numa palestra na universidade de Amsterdã, num mercado em Marrakesh, num bar em Milão, e em um albergue em São Paulo.”<sup>7</sup> Sendo assim, o ILF é falado como uma língua de contato por falantes de diferentes línguas e culturas, em que a língua passa por mudanças adaptativas conforme os contextos em que os falantes se encontram, sem ser a língua associada a uma nação em específico. Cogo (2012) ressalta ainda o fato de o ILF não ser uma simplificação da língua, em que se devem evitar expressões idiomáticas que atrapalhem a inteligibilidade entre os falantes de nações diferentes, pelo contrário, no ILF espera-se que expressões mais

---

<sup>7</sup> Tradução nossa.

familiares entre ambas as nações sejam utilizadas ou que novas expressões sejam co-construídas para que haja entendimento por ambas as partes. Também vale destacar que o ILF não é neutro e não pertence a um povo específico – o ILF pertence a todos os falantes e usa juntamente com todos os valores socioculturais e sentidos que esses falantes trazem em suas bagagens.

Em relação ao ensino de ILF, Cogo (2012) acredita que no ensino deve-se desenvolver a consciência e a capacidade de escolha dos alunos. O professor deve ajudar o aluno a ter consciência das diferentes formas de se falar inglês, da diversidade da língua e de sua mutabilidade e ainda oferecê-lo a opção de escolher qual a variante de inglês ele quer aprender. Como exemplo dessa escolha, Cogo (2012, p. 104) diz que “os alunos podem querer falar como falantes nativos quando eles preferirem, mas eles também podem querer falar o Inglês como Língua Franca e em algumas situações até seria mais apropriado.”<sup>8</sup>. Em suma, espera-se que os alunos percebam que há uma multiplicidade de “inglês” sendo falado no mundo e que a variante nativa não precisa ser o alvo no aprendizado do inglês; também, é importante despertar no aluno a visão da mudança constante pela qual as línguas passam – principalmente o inglês por ser uma língua de comunicação global.

Já Seidholfer (2005) destaca que apenas um entre cinco falantes de inglês é falante nativo e defende que a maior parte das interações em ILF acontece entre falantes não-nativos de inglês, mas isso não impede que falantes nativos de inglês possam também interagir por meio da língua franca. Seidholfer (2005) defende que o que distingue o ILF do inglês padrão é o fato do ILF ser uma língua de contato entre pessoas que não têm a mesma língua materna e também não compartilham uma mesma cultura, e assim o inglês, que é nesse caso é uma língua estrangeira, é usado para a comunicação intercultural. Outra consideração importante feita por Seidholfer (2005) é a definição de Inglês como Língua Franca como parte de um fenômeno maior que é o “Inglês como uma Língua Internacional”. Este é um termo generalizante que inclui o inglês falado pelos três círculos de falantes propostos por Kachru: *Inner Circle*, *Outer Circle* e *Expanding Circle*.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

Como nesta pesquisa tratamos do ensino/aprendizagem de inglês como uma língua estrangeira, podemos utilizar o termo Inglês como Língua Franca sem nenhuma restrição, assim como cabe a noção de Inglês como Língua Internacional (ILI).

Sendo assim, voltemo-nos para a noção de inglês como língua internacional, que possui um sentido muito próximo do ILF, podendo até ser visto como sinônimo de ILF. De acordo com McKay (2012), para uma língua atingir o estágio de língua internacional precisa ser largamente utilizada. Apesar do inglês não ser a língua mais falada como primeira língua, como segunda língua tem alcançado cada vez mais falantes, distribuídos geograficamente em grande escala, permitindo o uso transcultural da língua. De maneira geral, o termo “língua internacional” é utilizado para indicar uma língua falada por pessoas de diferentes nações como forma de comunicação entre estas nações. Por ser uma língua de comunicação, ao aprendê-la, as normas culturais dos falantes nativos não precisam ser internalizadas pelos estudantes, pois o objetivo educacional no aprendizado de uma língua internacional é possibilitar que o aluno comunique suas ideias e cultura para sujeitos de outros grupos socioculturais.

Posto isso, no ensino de inglês não se deve ensinar a cultura de países falantes de inglês, ao contrário, deve-se refletir sobre a cultura do contexto de aprendizagem, ou seja, é preciso pensar sobre as questões culturais do país em que a língua está sendo ensinada. Em outras palavras, ao invés de internalizar as informações culturais de países de língua inglesa, deve-se aprender num viés intercultural, isto é, eu apreendo a cultura do outro a partir da reflexão sobre minha própria cultura. Em suma, no trabalho com o ensino de Inglês como Língua Internacional estamos em contato com vários contextos e a questão cultural deve ser pensada de acordo com esses contextos variados.

McKay (2012) descreve alguns princípios-chaves para o ensino efetivo de inglês como língua internacional, dentre os quais se destacam: o currículo da língua inglesa como língua internacional deve incluir exemplos da diversidade das variantes do inglês usadas no momento atual; as políticas linguísticas devem prever o ensino de inglês para além de grupos elitistas de um país; e o inglês como língua internacional deve ser ensinado de forma que

respeite a cultura local de aprendizagem. Esses são apenas alguns aspectos que envolvem o ensino/aprendizagem do inglês enquanto língua internacional.

Sendo assim, considerando a posição do inglês, seja como língua franca, seja como língua internacional, onde os aspectos culturais emergem do contexto interacional entre falantes de culturas diferentes, não é esperada a existência de estereótipos relacionados a este inglês direcionado a comunicação, uma vez que não existem ideias pré-formadas de uma cultura subjacente ao ILF ou ILI. Isso talvez aconteça por que o esse *status* do inglês se encaixe mais como uma funcionalidade assumida pela língua do que uma variante em si. Mas, afinal, seria o ILF ou ILI uma língua diferente do inglês padrão? Pennycook (2007) acredita que o ILI seja um mito.

Na subseção a seguir, trazemos uma breve resenha da discussão do mito da existência do inglês língua internacional, assim como a existência do inglês padrão levantada por Pennycook (2007).

### 2.5.1 O mito do inglês como língua internacional

Em contrapartida às concepções de ILF e de ILI, Pennycook (2007) apresenta uma discussão sobre a condição do Inglês como Língua Internacional um tanto interessante e perturbadora, mas muito importante. O autor alega que o Inglês como Língua Internacional é um mito, uma invenção criada pelo imperialismo ocidental como mecanismo benéfico ao poder capitalista. Pennycook (2007) acredita que a concepção da língua inglesa como portadora de características imutáveis não existe, uma vez que a língua se constrói nas práticas sociais. Se pensarmos dessa maneira, poderíamos afirmar que nenhuma língua existe, pois as línguas em uso estão em constante transformação. Na verdade, Pennycook (2007) nega a existência do inglês como uma ferramenta linguística fixa, ou seja, o autor defende que a “estabilidade” da língua não existe, pois esta se constrói em cada interação social e, na prática social, ela muda constantemente. Nesse viés, Pennycook (2007) questiona a concepção estruturalista de língua na qual se acredita que a língua, assim como sua estrutura, pode ser descrita. Como destaca o autor,

a impossibilidade epistemológica de descrever a língua é também o maior impedimento para uma justificativa empírica para a crença da existência do inglês [como língua internacional]. Se uma tentativa real fosse feita para descrever e identificar todos e cada enunciado produzido sob o nome de Inglês, o projeto poderia ser física e temporalmente implausível (linguística de corpus só faz isso menos marginalmente). (PENNYCOOK, 2007, p. 94)

A língua inglesa enquanto uma língua franca/internacional não pode ser descrita porque ela muda a cada novo uso, a cada nova negociação de significados entre dois falantes de línguas e culturas diferentes. Logo, não existe uma essência no chamado inglês como língua internacional e é por isso que Pennycook (2007) a chama de mito. Portanto, o mito do inglês como língua internacional está no fato de se acreditar que há uma espécie de “entidade” que atende por esse rótulo e que poder ser diferenciada do inglês padrão. Enfim, na visão de Pennycook (2007) o inglês como língua internacional se constrói no discurso, a cada diferente ato discursivo de interação entre sujeitos de diferentes nações. E assim, Pennycook (2007, p. 112) conclui que “embora o Inglês como Língua Internacional possa ser um mito, os efeitos desse mito são muito reais.”, ou seja, por mais que noção de língua como algo que possui um núcleo, uma essência, seja inventada, o seu uso efetivo nas interações sociais é real.

Para finalizar, vale adicionar que o inglês como língua franca ou como língua internacional acontece num espaço de trocas interculturais, sendo uma língua utilizada em vários contextos de interação de grupos diversos, como por exemplo, em conferências, em reuniões de negócios e políticas. Consequentemente, várias culturas se relacionam pelo uso da língua inglesa. Cabe aqui, então, ressaltar o hibridismo cultural em que o ILF/ILI se constrói. Se a língua franca permite a interação entre falantes de nacionalidades diferentes, os aspectos culturais trazidos pelos diversos falantes constituem por meio de trocas interculturais em um terceiro espaço interacional não apenas um novo discurso como também uma cultura mista, resultante daquele contexto de trocas, ressaltando a instabilidade e a multiplicidade cultural operante no uso do ILF/ILI. Portanto, como já apontei anteriormente, a meu ver, não se deve esperar que existam estereótipos relativos ao ILF/ILI, pois não há uma única cultura por trás da língua que permita criar imagens mais ou menos fixas daquela condição da língua, uma vez que há diversas culturas interagindo

e se transformando nas situações comunicativas. Além disso, importante ressaltar que não só a cultura do ILF/ILI é híbrida, como o próprio ILF resulta da união de diferentes variantes do inglês, pois como afirma McKay (2012), ao ensinar/aprender o ILF/ILI devem-se abordar diferentes variantes do inglês utilizadas atualmente, diferentes políticas linguísticas, etc., porque na comunicação entre falantes de realidades diferentes, o inglês se constitui da combinação das diversas características destes falantes, destacando assim a natureza híbrida do ILF/ILI.

Verificar se há uma ideia de cultura fixa ou se há o entendimento dessa cultura hibridizada relacionada ao inglês é o que busco ao analisar as representações culturais relatadas pelos docentes. Portanto, os conceitos e teorias aqui apresentados constroem um panorama das ideias que embasaram este estudo.

Em suma, este capítulo traz uma resenha dos principais conceitos que embasaram essa pesquisa e como tais conceitos são teorizados por alguns estudiosos da área. O primeiro conceito que retomamos detalhadamente é o de cultura, visto que este é um termo que possui diversas definições em diferentes contextos e também porque é um termo “chave” para o que é analisado neste trabalho. Sendo assim, revisitamos a origem do vocábulo cultura e suas implicações para a compreensão de como chegamos aos usos atuais da palavra; em seguida, apresentamos o conceito de cultura segundo alguns estudiosos das ciências sociais e da antropologia para, finalmente, dedicar-nos ao conceito pós-moderno de cultura, onde a cultura é hibridizada e representa a dinamicidade das percepções em relação a nós mesmos e em relação ao outro, habitando um terceiro espaço representacional de trocas interculturais.

Partindo da ideia de cultura, ainda neste capítulo recuperamos a noção de culturas nacionais como comunidades imaginadas, assim como os estereótipos que estão ligados às narrativas constituintes das comunidades imaginadas. Em seguida, voltamos para o entendimento de representações sociais e, mais especificamente, a ideia de representações culturais, partindo das contribuições de Moscovici (2009) e Hall (1997). Logo depois, expomos três possíveis concepções de língua (língua como código, língua como função e língua como discurso) e como a cultura é apreendida por cada uma dessas concepções, destacando por que a concepção de língua como discurso parece



mais adequada para o contexto dessa pesquisa. Na última seção, tendo em vista que a pesquisa busca averiguar a relação da cultura e suas representações no ensino da língua inglesa e considerando a amplitude do uso da língua atualmente, descrevemos as noções de inglês como língua franca e inglês como língua internacional, e como a cultura se faz inerente a este *status* do inglês como língua de contato.

No capítulo a seguir, apresentarei a metodologia da pesquisa que possibilitou a realização deste trabalho, destacando as perguntas de pesquisa que procuro responder ao final desta análise.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os itens que compõem a metodologia da pesquisa. Primeiramente são expostas as perguntas de pesquisa; em seguida, aborda-se a natureza da pesquisa, assim como os instrumentos e procedimentos para geração de dados; e, por fim, há a descrição dos sujeitos e cenário da pesquisa.

#### 3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas que nortearam a análise dos dados dessa pesquisa foram:

1. O que os docentes participantes desta pesquisa entendem por língua e por cultura e qual a relação entre ambos os conceitos?
2. Quais são as representações culturais construídas pelos professores egressos do curso de licenciatura em Letras português-inglês da UTFPR em relação à língua inglesa e o processo de ensino-aprendizagem desta?
3. O que os docentes entendem por Inglês Língua Franca e como a cultura se relaciona a este *status* da língua?

A primeira pergunta tem por objetivo verificar qual é o entendimento do conceito de cultura e de língua segundo os docentes formados pelo curso de Letras da UTFPR, ou seja, busca-se constatar se a visão que os sujeitos da pesquisa têm se aproxima mais da concepção tradicional, moderna ou pós-moderna de cultura, assim como se espera verificar qual concepção de língua estes professores advogam, ou seja, a concepção de língua como código, como função ou como discurso.

A segunda pergunta tem por objetivo perquirir quais são as representações de cultura relacionadas à língua inglesa que compõem o imaginário dos professores, procurando verificar se há semelhanças (em forma

de estereótipos) ou se predominam ideias diversificadas daquilo que os docentes entendem por cultura de língua inglesa.

E com a última pergunta, pretende-se averiguar como os docentes acreditam que a cultura pode ser abordada nas aulas de língua inglesa de maneira efetiva, tendo em vista o *status* do Inglês como uma Língua Franca, ou se tal *status* da língua não interfere no ensino/aprendizagem da língua e da cultura.

### 3.3 NATUREZA DA PESQUISA

Como este trabalho está voltado para o estudo de representações culturais de docentes, predomina, então, o caráter qualitativo-interpretativista de pesquisa, já que dados estatísticos não são tão relevantes para a obtenção de resultados, uma vez que a análise se baseia na interpretação de fatores socioculturais.

A pesquisa qualitativa, também chamada de pesquisa social, preocupa-se em compreender fenômenos sociais em determinado contexto. Nela, o pesquisador procura entender um processo que acontece em certo contexto e como os indivíduos envolvidos nesse processo o interpretam. Tal contexto não tem um tamanho definido, podendo variar de acordo com a situação a ser investigada. A pesquisa qualitativa, em comparação com a pesquisa quantitativa, é considerada uma pesquisa de qualidade *soft* e tem como protótipo mais conhecido a entrevista (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2012, p. 21).

Na pesquisa aqui apresentada não existe um contexto específico, pois o estudo não se baseia em observações – como observações em sala de aula, por exemplo – ou em ações realizadas em um determinado local. No entanto, consideramos que o curso de licenciatura em letras português-inglês é o ponto de partida para tentar interpretar as representações culturais relacionadas à língua inglesa de docentes que foram alunos do curso de Letras e que tiveram maior contato com o inglês em contexto universitário.

Não se pode esquecer, ainda, do viés interpretativista da pesquisa. Como o próprio nome indica, esse paradigma visa interpretar e entender ações e fatores sociais, e quais significados as pessoas atribuem a essas ações e

fatores na vida da sociedade (BORTONI-RICARDO, 2008), pois nenhum dado tem significação em si, seja numérico ou não, ele precisa ser interpretado. Tendo em vista a necessidade de interpretação de dados na pesquisa social, é importante destacar que os dados de tal pesquisa são gerados em um processo de comunicação social e podem ser obtidos de dois modos: pela comunicação formal ou informal, através de textos, imagens ou materiais sonoros (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2012, p. 20-21). A comunicação informal não possui muitas regras, pois geralmente o sujeito pode falar de forma espontânea ou da maneira que achar mais adequando. Os dados são obtidos normalmente pelo impulso no momento da geração dos dados ou pela influência do pesquisador. Já na comunicação formal, é preciso que haja um conhecimento especializado, por isso geralmente o pesquisador utiliza textos e dados de jornais ou outros suportes em que o produtor dos dados tem uma competência mais especializada sobre o assunto. Sendo assim, neste estudo a interpretação está baseada essencialmente em dados escritos e materiais sonoros obtidos em comunicações informais, ou seja, por meio de entrevista e questionário, dentro do paradigma interpretativo dos estudos culturais.

Em suma, na pesquisa qualitativa, o que permite a validade da inquirição são a interação e o envolvimento do pesquisador com determinadas situações – abarcando fenômenos sociais ou de caráter abstrato – durante um período de tempo, resultando em uma investigação processual. Este tipo de pesquisa utiliza entrevistas, observações e discussões como instrumentos para geração de dados.

### 3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, a análise das representações de cultura baseou-se nas respostas dadas pelos professores para as perguntas que constituem o questionário e a entrevista.

#### 3.4.1 Questionário

Uma das características da pesquisa qualitativa é a multiplicidade metodológica para a geração de dados, ou seja, é permitido o emprego de vários instrumentos; dentre estes instrumentos, o questionário é um dos mais utilizados. Nesta pesquisa, utilizei o questionário para um levantamento de dados inicial que ajudou na elaboração das perguntas para a entrevista. No questionário, optei por perguntas abertas de cunho dissertativo na expectativa de que os informantes pudessem responder abertamente as perguntas, sem haver um limite de escolha de respostas – o que acontece em questionários com perguntas fechadas em que o indivíduo tem que escolher uma dada resposta dentre as listadas – e também na tentativa de não influenciar a resposta dos docentes.

Para uma perquirição inicial, utilizei os dados coletados por meio de um questionário escrito, composto por 12 questões abertas pertinentes ao ensino/aprendizagem da língua inglesa e aspectos culturais a ela relacionadas (Apêndice 1). Neste, as perguntas 1, 2 e 3 buscam informações sobre o interesse e o tempo de experiência no ensino-aprendizagem da língua inglesa dos participantes; as questões 4 e 5 indagam as experiências, interesses e percepções dos participantes a respeito dos países anglofalantes; com as perguntas 6, 7 e 8 pretendo compreender a relação entre língua e cultura e como estes conceitos se inserem no ensino da língua inglesa de acordo com os professores; a pergunta 9 procura verificar como o curso de Letras pode ter influenciado nas representações dos docentes sobre a língua/cultura inglesa; com a questão 10 pretendo constatar se os professores concordam ou não que as representações culturais são mutáveis; a pergunta 11 aborda o entendimento de Inglês Língua Franca segundo os participantes; e a questão 12 procura identificar possíveis representações relacionadas às variantes do inglês.

A aplicação desse questionário foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2014 com um grupo de professores formados recentemente no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR. No total, 6 professores responderam às perguntas, sendo que alguns desenvolveram mais suas respostas, enquanto outros foram mais pontuais em suas asserções. A partir das respostas obtidas por meio do questionário, prossegui com a segunda etapa de geração de dados: uma entrevista. Os

mesmos informantes que responderam o questionário também participaram da entrevista, não havendo a necessidade de escolher quais informantes participariam da segunda etapa. Como aponta Gaskell (2012), na pesquisa qualitativa não há critérios pré-estabelecidos para a seleção dos entrevistados. Cabe, então, ao pesquisador criar seus próprios critérios de seleção, desde que sejam coerentes para que a pesquisa seja válida. Para esta pesquisa utilizamos um grupo definido de 6 informantes para ambos os momentos de geração de dados, considerando que todos eram egressos do curso de Letras da UTFPR e que todos atuam no ensino de língua inglesa.

#### 3.4.2 Entrevista

No segundo momento da geração de dados, por se tratar de uma pesquisa qualitativa que busca interpretar um fenômeno sociocultural em relação ao ensino de língua inglesa, utilizei a entrevista como meio de aprofundar as reflexões que os docentes apresentaram em suas respostas ao questionário. Escolhi fazer a entrevista para que houvesse uma compreensão mais detalhada das percepções e valores dos professores em relação à cultura no ensino de inglês.

Para a entrevista, empreguei um grupo natural de entrevistados. Num grupo natural, de acordo com Gaskell (2012, p.69), “as pessoas interagem conjuntamente; elas podem partilhar um passado comum, ou ter um projeto futuro comum.”. No caso desta pesquisa em específico, o grupo partilhava de um passado comum (egressos do curso de Letras Português-Inglês da UTFPR) e apresentavam interesses comuns naquele momento (o ensino da língua inglesa).

Optei por uma entrevista grupal (ou grupo focal), visando à interação dos sujeitos da pesquisa sobre os temas abordados. A entrevista em grupo – ou grupo focal – é uma técnica bastante utilizada em pesquisas qualitativas e de cunho social e pode ser entendida como uma sessão em grupo com questões semiestruturadas, moderada por um pesquisador, que pode ser realizada em um local informal com o intuito de obter informações sobre determinado tema. Conforme ressalta Gaskell (2012, p. 75),

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir aquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista de profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista de profundidade.

Como o grupo empregado nessa entrevista já mantinha uma relação social anterior à entrevista, o propósito de interação entre os sujeitos da entrevista em grupo focal foi alcançado. O fato de o entrevistador também já ter contato anterior com o grupo facilitou no estabelecimento de uma relação de empatia e confiança entre entrevistador e entrevistados, levando a entrevista a fluir de maneira não muito formal, mas eficaz. Para tanto, um roteiro com 14 (quatorze) perguntas (Apêndice 2) foi elaborado para uma entrevista semiestruturada, deixando espaço para intervenções e novas perguntas que surgissem durante a discussão. As perguntas que compuseram o roteiro da entrevista buscavam aprofundar algumas questões verificadas no questionário, como a importância do inglês no mundo atualmente, a relação entre língua e cultura, a percepção e o trabalho com estereótipos da língua inglesa, o entendimento de Inglês Língua Franca e sua relação com a cultura, como a língua/cultura inglesa pode ser ensinada, entre outros tópicos.

No entanto, um dos informantes não pôde participar da entrevista em grupo e, por isso, realizei uma entrevista individual com este. Como destaca Gaskell (2012), a entrevista individual ou de profundidade assume a forma de uma conversação a partir de alguns tópicos guias e tem duração normalmente de uma hora. O objetivo dessa entrevista é aprofundar o conteúdo trabalhado no questionário, levantando informações mais específicas, e possibilitar um espaço mais dinâmico e espontâneo para o entrevistado desenvolver suas respostas – já que o questionário escrito pode ser um tanto limitador, por questões de espaço e tempo para escrita. Sendo assim, utilizamos o mesmo roteiro da entrevista em grupo, composto por 14 (quatorze) perguntas. A interação foi bastante profícua, pois na entrevista individual o informante teve mais tempo para aprofundar suas respostas e teve mais espaço para interagir diretamente com o entrevistador. Para a coleta, os dados foram gravados e depois transcritos para análise posterior. Apresento mais detalhadamente o processo de gravação da entrevista no Apêndice 3.

Portanto, esses foram os dois instrumentos de geração de dados utilizados nesse trabalho, sendo que parte crucial para obter os resultados foi a interpretação dos dados obtidos. Na seção seguinte, destaco o local e o contexto em que a pesquisa foi feita e trago mais informações sobre os sujeitos participantes dessa pesquisa.

### 3.5 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

O local escolhido para a geração dos dados da entrevista foi a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Câmpus Curitiba, localizada na Avenida Sete de Setembro, 3165, bairro Rebouças, Curitiba – Paraná. Escolhemos a UTFPR porque os sujeitos da pesquisa são egressos do curso de Letras da mesma instituição e também porque três dentre os informantes são, atualmente, professores dessa instituição.

Em relação ao curso de Letras e sua implantação na UTFPR, sabe-se que intenção de abertura de um curso de licenciatura em Letras era uma antiga aspiração do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão - DACEX, do Câmpus Curitiba da UTFPR. Em 1998, o Prof. Luiz Carlos Serrone, então chefe do departamento, deu início ao processo de pedido de abertura do curso. Mais tarde, outros professores, do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão e do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas se uniram a causa. Finalmente, em agosto de 2008, teve início a primeira turma do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, composta por 44 discentes. Em 2011, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Sester Retorta, o curso de Letras da UTFPR - Câmpus Curitiba passou pelo processo de reconhecimento do INEP, obtendo a nota máxima (5) do MEC. No segundo semestre de 2014, o curso já chegou a marca de 5 turmas de alunos licenciados.

O Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês da UTFPR tem como objetivo formar profissionais para atuarem como professores de Português, de Inglês e das literaturas de língua portuguesa e inglesa na educação básica e no ensino superior com a possibilidade de optar por outras áreas profissionais, ligadas tanto ao ensino das línguas e das literaturas de língua portuguesa e inglesa quanto ao trabalho como pesquisadores, críticos



literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas e assessores culturais.<sup>9</sup>

Como sujeitos da pesquisa, contamos com a participação de ex-alunos do curso de Letras Português-Inglês da UTFPR que já licenciados atuam como docentes de língua inglesa. Tanto o questionário quanto a entrevista grupal foram aplicados no segundo semestre de 2014, com exceção da entrevista individual realizada no início de 2015. Todos os docentes que participaram são de nacionalidade brasileira, de classe média / classe média baixa, residentes em Curitiba durante a realização da pesquisa. Dentre os professores que responderam o questionário, 1 é homem e 5 são mulheres. Alteramos o nome dos informantes a fim de preservar a identidade de cada um.

Escolhi fazer esta pesquisa com ex-alunos de licenciatura em letras da UTFPR, primeiramente, por ter sido aluna do curso, por ter estagiado no Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), que é o departamento responsável pelo currículo e pelas aulas de língua inglesa do curso de letras, e também por ter estagiado na Coordenação do Curso de Letras, o que justifica um maior contato não só com os professores de língua inglesa e metodologias adotadas no ensino da língua, como também maior acesso às políticas pedagógicas do curso. Em segundo lugar, o acesso aos colegas professores para a realização da pesquisa seria bem mais fácil visto que já tinha contato com todos anteriormente.

No quadro seguinte, apresento mais detalhadamente os professores que participaram como informantes dessa pesquisa.

QUADRO II – DADOS DOS INFORMANTES			
Nome	Idade	Contato e experiência/aprendizagem de inglês	Interesses e experiência profissional
Joaquim	25 anos	Estudou inglês em escola de idiomas e, posteriormente no curso de Letras	- Atuou como professor de inglês em uma universidade privada; - No momento da pesquisa, estava trabalhando como professor de inglês substituto na UTFPR.

<sup>9</sup> Informações retiradas do site do curso de Letras da UTFPR:  
<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/letras/historico.html>. Acesso em 28/07/2014.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem interesse por literatura, principalmente teatro. Dirigia um grupo de teatro, apresentando peças em inglês.</li> </ul>
Melissa	24 anos	<p>Sempre gostou da língua inglesa, pois vem de uma família de educadores de língua inglesa. Já ministrava aulas de inglês antes mesmo de ingressar no curso de Letras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Já lecionou inglês para públicos diversos em aulas particulares.</li> <li>- O estágio obrigatório do curso de Letras foi importante para ter contato com um número maior de alunos em uma turma.</li> <li>- Ingressou como professora de inglês na rede pública de ensino em 2015.</li> <li>- Tem interesse em estudar a literatura inglesa e sua cultura.</li> </ul>
Brenda	24 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afirma que sempre se identificou mais com a língua inglesa.</li> <li>- Além de graduada em Letras, cursava a Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na UTFPR.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento da coleta de dados, ela estava trabalhando como professora de inglês substituta na UTFPR.</li> <li>- Tem interesse pelo ensino/aprendizagem de L2, Fonética e Fonologia e crenças no ensino/aprendizagem de pronúncia de L2</li> </ul>
Tábata	24 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começou a dar atenção ao inglês nas aulas do Ensino Médio.</li> <li>- Aprendeu o idioma efetivamente no curso de Letras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estava atuando como docente de inglês em uma escola de idiomas.</li> <li>- Aprecia o trabalho com a língua e também atua em peças teatrais em língua inglesa.</li> </ul>
Camila	25 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Inglesa durante a graduação.</li> <li>- Fez intercâmbio no Canadá.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leciona inglês desde 2011.</li> <li>- Trabalhou em escola de idiomas com turmas de diversos níveis.</li> <li>- Foi professora corregente em uma instituição privada de Curitiba, em 2012.</li> <li>- Em 2013, foi efetivada como professora regente</li> </ul>

			na mesma instituição. - Ainda em 2013, foi contratada como professora substituta pela UTFPR, na disciplina de inglês.
Cíntia	23 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem afinidade com o inglês desde a época de escola, quando gostava de ler, traduzir e desvendar a língua.</li> <li>- Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Inglesa durante a graduação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Além de atuar em escolas públicas enquanto bolsista do PIBID em 2011,</li> <li>- Em 2013, começou a lecionar inglês em cursos de idioma.</li> <li>- Desde março de 2014, é voluntária em um grupo de estudos que desenvolve e atua em um curso de inglês voltado para deficientes visuais na UTFPR.</li> <li>- Tem interesse tanto pela literatura quanto pela linguística.</li> </ul>

Já que os sujeitos da pesquisa são todos egressos do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, destacamos ainda a importância do conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras para esta pesquisa. Este documento traz a visão adotada no curso em relação ao ensino da língua inglesa na qual se destaca qual é o entendimento do conceito de cultura no ensino de inglês. Sendo assim, entender a concepção de cultura proposta pelo curso pode corroborar a interpretação das respostas dadas pelos docentes na entrevista e no questionário a respeito da questão cultural no ensino de inglês, uma vez que o curso exerce papel de extrema importância na formação do sujeito-professor de língua inglesa. Em outras palavras, na Licenciatura em Letras português-inglês da UTFPR, o aluno está em contato continuado com a língua inglesa, desde o primeiro ao último semestre do curso, seja nas aulas de língua inglesa, seja nas aulas de metodologia de ensino de inglês, ou nas aulas de literaturas inglesa e norte-americana, ou mesmo nos estágios obrigatórios de língua inglesa. Portanto, mesmo aquele aluno que já tenha conhecimento da língua anterior ao curso, ao ingressar em Letras, ele irá ter contato com outras visões e discursos acerca da língua inglesa, o que possivelmente acarretará novos entendimentos e representações sobre a cultura do devido idioma.

Com isso, acreditamos que conhecer a concepção de cultura no PPP do curso de Letras é relevante para entendermos de onde possivelmente decorre parte das representações culturais sobre a língua inglesa apresentadas pelos informantes. Posto isso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, a cultura deve ser entendida e ensinada como fator constituinte e indissociável da língua, sendo construída e valorada a cada interação verbal em língua inglesa de forma crítica. Segundo o PPP, dentre as habilidades e competências esperadas dos alunos de letras estão: a capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; e a percepção de diferentes contextos interculturais. Destaca, ainda, a prioridade dada à abordagem intercultural, “que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.”<sup>10</sup>

A partir dessas considerações, entendemos que o trabalho com a cultura no curso de Letras da UTFPR está voltado para uma perspectiva pós-moderna de língua e cultura em que “a língua inglesa assume a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de outras culturas, as quais, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.”<sup>11</sup>, e o inglês se encaixa na condição de uma língua franca perante o mundo globalizado.

Portanto, é esperado que as representações culturais apresentadas pelos professores formados pelo curso de Letras tanto através do questionário quanto na entrevista se aproximem dos objetivos elencados pelo PPP do curso. Dessa maneira, para que a análise fosse realizada, após a entrevista os dados gravados em forma de áudio foram transcritos e entrelaçados com as informações geradas pelo questionário, permitindo um estudo mais aprofundado que será mais bem detalhado no capítulo de análise dos dados.

### 3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para dar procedimento à análise dos dados gerados, primeiramente faremos a transcrição da entrevista em grupo e da entrevista individual. Como

---

<sup>10</sup> Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso.

<sup>11</sup> Trecho retirado do PPP do curso de Letras da UTFPR.

a análise busca investigar fatos de cunho social, a precisão fonética das palavras ditas pelos informantes não é tão importante, pois o que será levado em consideração para a investigação será o conteúdo da entrevista.

Tendo em vista que esta pesquisa conta com entrevista e questionário como geradores de dados e devido ao seu âmbito social, será conduzida uma análise de conteúdo (doravante AC). Na análise de conteúdo, considera-se que o texto é um meio de expressão e “Um *corpus* de texto é a representação e a expressão de uma comunidade (...)” (BAUER, 2012, p. 192). Como buscamos verificar as representações culturais de um grupo social e como nosso *corpus* é composto basicamente por textos, inicialmente a análise de conteúdo será aplicada para codificar e categorizar os dados da pesquisa.

Nessa metodologia, considera-se a teoria e o problema a ser investigado no momento da seleção e categorização dos textos a serem utilizados. De acordo com Bauer (2012, p. 195), há dois tipos de textos utilizados na AC: existem textos que são construídos no processo de pesquisa como, por exemplo, transcrições de entrevistas; e textos já prontos, produzidos para qualquer outra finalidade que não a própria pesquisa, como no caso da utilização de textos de jornais. Portanto, os textos utilizados serão do tipo construído em processo de pesquisa, no caso as transcrições de entrevistas e os questionários.

Em seguida, utilizaremos a *Grounded theory* para prosseguir a análise. A *Grounded theory* é uma metodologia de pesquisa qualitativa que permite explorar e gerar conceitos sobre a prática individual ou coletiva em processos sociais. Pesquisas que envolvem a sala de aula ou temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem em geral são frequentemente conduzidas por meio da *Grounded theory*. Essa abordagem metodológica, de acordo com Thornberg (2012),

(...) foi desenvolvida originalmente pelos sociólogos Glaser e Strauss (1967) como uma nova abordagem de pesquisa definida como ‘a descoberta da teoria a partir de dados’ e era ao mesmo tempo uma reação ao dominante uso hipotético-dedutivo de ‘grandes teorias’ na pesquisa social da década de 1960. Em contrates com as teorias de verificação de métodos quantitativos, eles ofereceram um conjunto de métodos qualitativos para geração de teorias indutivas de dados. (p. 85)<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Tradução nossa.

Sendo assim, essa abordagem metodológica abre espaço para diversos métodos de geração de dados, principalmente para o uso de observações, entrevistas e anotações. Além disso, o uso da *Grounded theory* permite a criação dos códigos da pesquisa a partir da análise dos dados. Neste trabalho, num primeiro momento, partiremos dos dados coletados para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas, procurando responder as perguntas de pesquisa. Em outras palavras, assim como propões a *Grounded theory*, daremos procedência à análise com base nas informações que os dados apresentarem. Nessa perspectiva, primeiramente faremos uma leitura minuciosa dos dados de ambos os textos (entrevistas e questionários), verificando a recorrência de palavras e expressões que se mostrem importantes para a pesquisa; em seguida, compararemos os dados levantados em ambos os textos. Na segunda fase, focaremos nos códigos que mais se destacaram na primeira análise dos dados e faremos uma subcategorização dos dados. E na terceira e última fase, faremos uma relação entre os códigos e as categorias e como estes interagem com teoria que embasa esta pesquisa.

### 3.6.1 Categorização dos dados

Uma vez que a metodologia adotada é a Análise de Conteúdo, uma leitura aprofundada do texto e de seu sentido foram de suma importância nessa etapa da pesquisa. Além disso, para a categorização dos dados, foi necessário considerar o contexto da pesquisa e seus personagens, assim como foi preciso relacionar o conteúdo dos textos à teoria que embasa este trabalho.

A categorização foi feita segundo as ideias contidas em cada questão do questionário e da entrevista, conforme os seguintes tópicos: cultura; língua; língua e cultura; interculturalidade; língua franca; percepção/cultura.

As ideias a serem analisadas foram delimitadas a partir das perguntas de pesquisa. A divisão da análise será norteadas por cinco pontos:

- a. o entendimento de cultura e de língua;
- b. a relação entre língua e cultura;
- c. o local da cultura e as representações culturais no ensino-aprendizagem da língua inglesa;

- d. a estabilidade ou instabilidade das representações culturais;
- e. o entendimento de Inglês Língua Franca e suas implicações culturais.

Em suma, este capítulo foi dedicado a delimitar e apresentar a metodologia que foi empregada nesta dissertação. Primeiramente, indicamos quais são as três perguntas que nortearam a análise e com quais objetivos escolhemos estas perguntas. Depois, descrevemos por que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista, destacando seu aspecto sociocultural e suas contribuições para o processo de ensino/aprendizagem, no caso, da língua inglesa. Logo a seguir, listamos os instrumentos e os procedimentos de geração dos dados do trabalho que, basicamente contou com o uso de questionário e entrevistas. Em seguida, apresento o cenário onde a pesquisa foi realizada, assim como os sujeitos que participaram da pesquisa. Nesta seção, trazemos um quadro com informações referentes aos seis professores que formam o grupo de informantes e também trazemos mais detalhes do curso de Letras da UTFPR que serviu como o cenário e contexto deste trabalho. Por fim, relatamos quais serão os procedimentos e métodos de análise dos dados obtidos, destacando o uso do método de análise de conteúdo e a *Grounded Theory*. Como ambas as abordagens necessitam da categorização dos dados para análise posterior, no final deste capítulo listamos as categorias escolhidas e de onde foram retiradas.

Enfim, após o detalhamento do processo metodológico empregado ao longo desta pesquisa, no capítulo 4, apresentarei integralmente a análise dos dados gerados pelos dois instrumentos de pesquisa de acordo com a teoria aqui adota, visando responder as perguntas que direcionaram o tema dessa pesquisa.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, versarei sobre a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa com o objetivo de responder as perguntas que nortearam este estudo, apresentadas anteriormente no capítulo dedicado à descrição da metodologia de pesquisa.

Sendo assim, começarei respondendo qual é o entendimento de cultura e concomitantemente de língua exposto pelos docentes ao participarem deste estudo, verificando de qual concepção de cultura a compreensão destes se aproxima mais.

### 4.1 O CONCEITO DE CULTURA E LÍNGUA SEGUNDO OS DOCENTES

No segundo capítulo desta pesquisa, discorri sobre alguns possíveis entendimentos do conceito cultura segundo diferentes estudiosos. Partindo desses entendimentos, apresento quais são as noções atribuídas pelos sujeitos deste estudo, tanto no questionário quanto na entrevista, ao termo cultura em comparação com as concepções teóricas discutidas sobre este.

#### 4.1.1 Cultura como produção artística

Quanto às percepções acerca da cultura, as respostas apareceram de maneira divergente ao longo da entrevista e do questionário. Dentre as respostas dos participantes, primeiramente, estes afirmam que a cultura de um povo se manifesta como produção cultural de diferentes formas, como a culinária, a literatura, a música, o teatro, os feriados nacionais, os jogos, as festas e tradições, etc. Tal colocação nos remete vagamente à percepção de cultura como produção artística citada por Eagleton (2005), sendo possível encontrar esta visão na resposta de Joaquim, por exemplo, a respeito da maneira em que a cultura pode ser trabalhada nas aulas de língua inglesa, ele afirma que



há diversas formas. O trabalho com a literatura é sempre válido. Vídeos, textos e músicas são apenas alguns dos exemplos principais. Há também o trabalho com *slangs*, *idiomatic expressions*, *proverbs*, etc. [Q-JOAQUIM, 2014]

Na resposta de Joaquim há a percepção da cultura enquanto produção artística de um determinado grupo social representada por músicas, vídeos, textos e, principalmente, pela literatura. O fato de o professor citar o trabalho com a literatura como uma das maneiras de abordar a língua/cultura no ensino de inglês me chamou a atenção, pois a literatura é uma produção artística ao mesmo tempo em que funciona como um meio eficaz de introduzir a língua/cultura de um povo quando ensinada, mas acaba tendo pouco espaço nas salas de aula brasileiras no ensino de inglês, seja na rede de ensino público, seja em instituições privadas. Retornarei à questão da literatura adiante, no tópico dedicado à discussão do local da cultura no ensino de inglês segundo os docentes.

Ainda no que diz respeito à percepção da cultura como produção artística, os docentes disseram que tais produções são possibilidades de ter contato com a língua/cultura sem estar em contexto de imersão. Como exemplos destas produções artísticas citaram:

música; [E-MELISSA, 2014]  
séries; [E-JOAQUIM, 2014]  
teatro; [E-TÁBATA, 2014]  
feriados nacionais; [E-MELISSA, 2014]  
os jogos; [E-BRENDA, 2014]  
peça teatral... No ensinar... [E-JOAQUIM, 2014]  
alguns jogos específicos; [E-MELISSA, 2014]  
o modo de vida das pessoas, “n” assuntos. [E-CAMILA, 2014]

Como visto, fazem parte das produções artísticas de um grupo aqueles elementos produzidos pelo ser humano carregados de características socioculturais do contexto social e, muitas vezes, tais elementos são criados para o entretenimento, como é o caso da música, das séries televisivas, do teatro e dos jogos supracitados, e ainda acabam produzindo um tipo de imagética que caracterizam o grupo social em que são criados e difundidos. No entanto, é possível afirmar que tais exemplos vão além da concepção de uma produção artística, uma vez que, como o próprio Eagleton (2005) questiona, a produção cultural enquanto arte parece individualizar estes elementos, como se

não fossem frutos de um meio social. E esta não é a ideia presente na narrativa dos docentes nesta pesquisa. Portanto, quando se fala em tradição, costumes, festas e feriados nacionais, por exemplo, a cultura parece ser enxergada como a ambiguidade “autonomia” *versus* “regularidade” apontada por Bauman (2012), em que a autonomia está no fato de ser uma produção que difere das demais, ou seja, a cultura se torna característica de um grupo social a partir do momento em que difere dos demais grupos; mas, ao mesmo tempo, apresenta regularidade, já que representa a tradição, o padrão que delimita e/ou caracteriza um determinado grupo.

#### 4.1.2 Cultura como estereótipos

Além da visão anteriormente abordada, a cultura também é mencionada pelos participantes da pesquisa como estereótipos ou noções generalizadas, por exemplo, ao dizer que o britânico toma chá às 5 horas da tarde e são pontuais; ou então outros estereótipos difundidos internacionalmente com frequência por meio da mídia. Quando questionados sobre quais estereótipos vêm à mente de cada um em relação à cultura de língua inglesa, os docentes apontaram:

Ah, eu penso assim, oh, cultural: o britânico toma chá às cinco. Sabe? Esse tipo de coisa. Que tem em livro e comprova que é realmente da cultura deles?! Ou... [E-JOQUIM, 2014]  
Serem polidos demais... [E-MELISSA, 2014]  
É! tudo isso. [E-JOQUIM, 2014]  
Pontuais! [E-MELISSA, 2014]  
Pontual, direto, muito educado... [E-JOQUIM, 2014]

Nesse trecho, Joaquim e Melissa apresentam exemplos de estereótipos ligados à cultura inglesa que são conhecidos internacionalmente e que, conscientemente ou não, acabam adentrando a sala de aula de língua inglesa como uma caracterização de determinado grupo social. Mas é importante ressaltar o fato de os docentes acreditarem que a imagem estereotipada pode ser percebida de diversas maneiras, dependendo da forma como ele é abordado. Joaquim ressalta:

não, o único problema é que, eu acho, o termo estereótipo ele é estereotipado negativamente. A gente sempre pensa “ah, é estereótipo, então é coisa ruim”. E às vezes não, às vezes é um padrão, certeza, positivo. [E-JOAQUIM, 2014]

Esta fala do docente ressalta a percepção de que o estereótipo geralmente é concebido negativamente, mas também pode ser considerado positivamente, pode trazer traços que remetem a uma possível percepção da realidade de um povo, mas irá depender da forma como é abordado ou compreendido. No entanto, o que interfere na questão do estereótipo não é ele ser positivo ou negativo, mas sua noção homogeneizante que incorre em uma visão generalizante do Outro. Segundo Bhabha (2013), o estereótipo está ligado ao discurso colonialista que propala uma imagem de fixidez como identificação de uma sociedade, muitas vezes determinada por posições ideológicas que buscam delimitar o espaço de um grupo social. O estereótipo seria, assim, a repetição de uma ideia que representa determinado grupo, como por exemplo, aquela de que o brasileiro adora futebol, samba e carnaval. Dependendo do contexto, os estereótipos podem representar uma forma de olhar e construir sentidos perante uma realidade, mas também acabam sendo muito delimitadores, pois outros sentidos também podem ser atribuídos a tal realidade. Dizer que o brasileiro ama carnaval pode ser verdade para muitos cariocas que vivem em função do carnaval; no entanto, o mesmo pode não representar a realidade de um curitibano, por exemplo, e nem por isso o curitibano deixa de ser considerado brasileiro. Em outras palavras, independente do contexto, a realidade não é singular, pois cada sujeito constrói distintamente sua significação sobre um mesmo fato. Como declarou o professor Joaquim na entrevista:

quanto mais eu vivo, mais eu percebo que o estereótipo tem uma fundamentação do verdadeiro, do real [E-JOAQUIM, 2014]

Como demonstra Joaquim, o estereótipo não surge do nada, não é neutro e infundado; pelo contrário, geralmente ele nasce no imo de uma sociedade. Posto isso, este pode representar uma possível percepção daquilo

que seria a verdade (ou uma “vontade de verdade”<sup>13</sup>) de um grupo social em certo contexto, pois assim como não existe uma única realidade, também não é adequado dizer que o estereótipo indica a verdade, visto que a verdade em si não existe; e, como disseram alguns dos professores entrevistados, essas imagens pré-concebidas podem ser uma introdução para uma reflexão maior a respeito daquilo que compõe a cultura de um determinado povo, uma forma entre várias de olhar para o Outro. Como aponta Camila sobre o estereótipo:

(...) eu acho que é um ponto a ser refletido, não precisa ser abolido, mas refletido [E-CAMILA, 2014]

Segundo a professora, o estereótipo pode sim ser utilizado na sala de aula desde que seja feita uma reflexão sobre ele para melhor compreender a origem e a ideologia presente neste. Em outras palavras, tais noções preestabelecidas são representações sociais, pois surgem a partir do discurso de um povo com base em seu contexto social, permanecendo durante gerações e fixando-se como um fato incomensurável; mas se os estereótipos são estratégias discursivas, como ressalta Bhabha (2013), e se o discurso é híbrido e se renova a cada interação discursiva, logo os estereótipos também precisam mudar, eles precisam acompanhar a evolução e a realidade de seu grupo social, isto é, a cultura também se transforma, se mistura, se hibridiza a cada nova interação em diferentes contextos sociais.

Ademais, se pensarmos nesta questão em relação ao ensino de inglês, muitas vezes o próprio livro didático aborda a cultura por meio de estereótipos e o aluno acaba tomando-os como modelo ou representação de um determinado grupo, como se essa fosse a única e irrevogável imagética de cultura daquele povo. Acredito que o papel do professor seja o de promover a reflexão sobre as diferentes imagens convencionadas que compõem diversas culturas, podendo partir de exemplos de estereótipos brasileiros mesmo e ir além; se houverem essas imagens preestabelecidas no livro didático, também usar como ponto de reflexão, pois, além de ensinar a língua, o professor

---

<sup>13</sup> Segundo Foucault, em *A Ordem do Discurso*, a vontade de verdade é um mecanismo de exclusão, em que a oposição entre o verdadeiro e o falso se dá historicamente dentro de uma instituição, valorizando e repassando o discurso considerado verdadeiro, ou seja, há uma verdade que é defendida pela instituição e esta deve ser passada para o outro, independente dessa “verdade” ser verdadeira ou falsa. Em outras palavras, a vontade de verdade é aquilo em que se acredita.

também está ali para ajudar o aluno a se perceber como um agente social que constrói sua visão do mundo a partir de diferentes discursos em diversos contextos e, neste caso, a percepção perante o discurso presente no material didático. Desenvolver o aluno reflexivo é uma maneira de levar à compreensão dos estereótipos em sala de aula. Como defende Cíntia:

“Eu vejo estereótipos como algo que pode comprometer a ideia do aluno, no sentido de ficar só naquilo, então ele tem uma ideia ou alguém passa essa ideia pra ele e ele não vai além disso. Então, “ah, eu achar que lá nos Estados Unidos todo mundo só come *fast food*”, não necessariamente, pode ter gente que só coma, mas pode ter gente que não come também, então não dá pra generalizar. Acho que essas generalizações de querer colocar os países ou as culturas de um jeito só, elas são perigosas nesse sentido assim, então elas devem ser quebradas por isso, porque é preciso mostrar muito mais que aquilo que tá sendo passado superficialmente, de maneira generalizada, às vezes até de forma pejorativa. Então por isso eu acho que tem que ser quebrado sim, tem que ser mostrado que não é só isso e que tem mais coisa além disso [E-CÍNTIA, 2015]

Em outras palavras, Cíntia acredita que o estereótipo por si só, sem maior ponderação sobre ele, pode incorrer em uma percepção estagnada, errônea ou mesmo pejorativa daquilo que seria exemplo da cultura do Outro. Quanto a isso, é importante lembrar o ponto de vista de Kramsch (1998) de que os estereótipos de um povo são condicionados por nossa própria cultura por meio de ideias pré-formadas e difundidas em nossa própria sociedade, por isso muitas vezes o estereótipo é construído de forma arbitrária, ou seja, é nossa forma de enxergar a cultura do outro, mas não é necessariamente a realidade. Isso significa que parte daquilo que enxergamos nessas imagens preestabelecidas é condicionado por nossas experiências em um contexto que não é aquele em que o estereótipo surgiu, ou seja, quando o interpretamos, olhamos a partir de nossa própria cultura e acabamos atribuindo a este traços daquilo que acreditamos ou conhecemos. Sendo assim, geralmente vemos no estereótipo do Outro aquilo que queremos ver e não necessariamente o que realmente seria.

#### 4.1.3 Cultura como comunidades imaginadas

Como dito anteriormente, nossas representações sobre a cultura do Outro podem ser constituídas por meio de estereótipos que, por sua vez, resultam da leitura que fazemos sobre o Outro segundo nossas experiências sociais de forma que os estereótipos sejam frutos de nossa imaginação. Esta proposição incorre ainda na noção de cultura nacional como comunidade imaginada, uma vez que, de acordo com Hall (2006), a cultura nacional é um discurso através do qual damos sentido as nossas ações e a nossa existência como cidadãos. Esse discurso é construído diacronicamente e envolve histórias, memórias e imagens que compõem a identidade de uma nação, indo além do contexto sociocultural e atingindo o plano da abstração, formando, assim, comunidades imaginadas.

Kramsch (1998) ressalta que, além do nível diacrônico e sincrônico, a identidade nacional também se constitui em um terceiro nível: o da imaginação. Por isso, fala-se em comunidades imaginadas, já que parte das características da identidade nacional se encontra na imaginação de uma comunidade. E, possivelmente, dentre estas características imaginadas também podem se encontrar os estereótipos nacionais. Portanto, voltando à questão da necessidade de quebra de estereótipos como alguns docentes citaram, outra coisa importante a ser feita seria conhecer a origem e as histórias de onde eles decorrem, pois estes têm um fundo de verdade, não são totalmente negativos e precisam ser refletidos, como afirmaram a maioria dos professores entrevistados. Ao abordar a cultura no ensino, Brenda defende que

primeiramente, ao trabalhar aspectos culturais, acredito que o ideal é tentar distanciar nossas barreiras e preconceitos em relação ao outro. Obviamente esse exercício é bem difícil, considerando que não existe discurso ideologicamente neutro, mas acredito que é possível tentar abordar outra cultura sem impor um posicionamento superestimado ou subestimado sobre o assunto. (...) Outra questão interessante é a possibilidade de desmontar estereótipos, principalmente porque muitos deles surgem da falta de informação ou discussão. Esse assunto pode ser abordado em duas vias, tanto na visão que temos sobre o outro, como na visão que acreditamos que o outro tem sobre nós mesmos. (...) Acho importante quebrar o padrão Estados Unidos/Inglaterra que muitos materiais/bandeiras de escolas vendem, pois há muita diversidade além desses dois países cuja língua inglesa é o idioma oficial. [Q-BRENDA, 2014]

Como dito por Brenda, é preciso tentar criar um distanciamento daquilo que acreditamos ao abordar a cultura do Outro, ainda que não seja possível a

neutralidade do discurso, mas promover discussões sobre os aspectos culturais e os estereótipos formadores de comunidades imaginadas contribui para o entendimento da diversidade e da flexibilidade destes aspectos. Conforme os participantes afirmaram em alguns momentos da entrevista e no questionário, a cultura não é algo fixo, ela muda de acordo com o uso da língua, com o contexto em que o sujeito se encontra e sua interação com o meio social, com a percepção de cada indivíduo. Um dos docentes disse que a língua é moldada pela cultura, logo podemos concluir que, se aquela muda, esta também muda, portanto as representações culturais e as comunidades imaginadas podem sofrer transformações ao longo do tempo. Para Cíntia,

Com certeza podemos mudar nossa visão sobre determinada cultura no decorrer do tempo. Dependendo de onde nascemos e vivemos, nossa história de vida, criação dentro de casa, pessoas com que convivemos, o impacto da mídia, entre outros fatores, somos levados a acreditar em certas “verdades”. Algumas vezes, essas verdades são baseadas em estereótipos, falta de aprofundamento sobre os assuntos ou até mesmo para provocar reações xenófobas a determinadas culturas e países. A partir do momento que nos dispomos a verificar tais “verdades”, pesquisar, olhar mais cuidadosamente, acredito que o conceito da cultura pode assumir um novo sentido. Diferente daquela construção social trazida anteriormente, mas ainda dentro dela, adicionamos uma perspectiva pessoal sobre determinada cultura. Na minha opinião, desde que estejamos aptos a estudar, conhecer e tentar entender, sem julgar como certo e errado, é possível mudar nossa visão sobre determinada cultura. E quanto maior o contato com a cultura, maior a chance de ocorrerem mudanças de perspectiva sobre determinada cultura. [Q-CÍNTIA, 2014]

Cíntia afirmou que os traços culturais estão em cada situação do cotidiano de uma sociedade, sendo assim, pensado que no dia a dia uma pessoa de qualquer grupo social está em contato com outros indivíduos, com informações diversas e contextos variados, e se a cultura se constrói no cotidiano, então ela é mutável e híbrida. Nesse ponto, o entendimento do termo se aproxima da noção de cultura como matriz apresentada por Bauman (2012), onde esta assume a conotação de estruturas dinâmicas em que fronteiras (nacionais, regionais ou locais) não definem um grupo em si. Pensando em um mundo globalizado - no sentido de estarmos em contato com diversas partes do planeta por meio dos ciberespaços -, pensar em grupos sociais totalmente delimitados e que tenha uma produção cultural pura parece-me uma visão

utópica, uma vez que a era da comunicação virtual permite a interação em tempo real com diferentes grupos étnicos sem sair de seu ambiente social.

Hoje, é possível ter experiências e contato com sociedades estrangeiras no dia a dia por diversas formas, seja por meio da internet, da televisão ou do próprio celular. Aonde quero chegar com essa reflexão é que, se a cultura de um povo se constrói em situações reais de interação, como disse um dos professores nesta pesquisa, por meio da linguagem em forma de discurso, e este por sua vez é dialógico, então a cultura também é dialógica, mista e se transforma a cada nova interação social.

#### 4.1.4 Perspectiva pós-moderna de língua/cultura

Após o exposto, rememoremos, pois, a noção pós-moderna de cultura da qual tratam Bhabha (2013) e Hall (2006, 2013) como já citado, onde esta é entendida como culturas, pois não apresenta mais um traço de unidade e imutabilidade; agora o termo refere-se a uma noção de movimento, de troca, de instabilidade. A cultura é um fator negociável em cada ato enunciativo e seus significados são transitórios, assim como nossas percepções acerca da situação enunciativa. Quando entramos em contato com pessoas de outra nação, nossa percepção cultural é renegociada e ressignificada. Exemplo disto é ilustrado pela fala de Camila:

Além disso, quando você conhece alguém de um país e cultura diferente da sua, você aprende a respeitar o outro e a entender como a cultura naquele lugar funciona, e isso é muito interessante e gratificante, principalmente porque você também pode compartilhar a sua. [Q-CAMILA, 2014]

O que Camila aponta é o fato de nossa cultura e a cultura do Outro serem dinâmicas e ganharem sentido a cada situação interacional distinta. Como destaca Bhabha (2013), não existem mais o colonizador e o colonizado, existem dois agentes em um terceiro espaço negociando o significado de sua interação que, por vez, se dá pela linguagem. Desse modo, o discurso imaginado dos estereótipos abre espaço para as experiências interacionais em contextos variados, distanciando-se da “minha cultura” ou da “cultura do outro” e se aproximando da “cultura do momento”, carregada ideologicamente pelo



contexto e pelo discurso de cada situação. É claro que alguns traços culturais permanecem, pois são reforçados pelos discursos já existentes que se repetem, mas as significações são diferentes a cada situação.

A noção pós-moderna de hibridismo, de tradução cultural e de terceiro espaço anteriormente discutidas ficam mais claras se considerarmos a língua em uso e, neste caso, o inglês como língua franca. Se a língua é algo dinâmico que se altera conforme o contexto de uso e seus falantes, então ela é moldada por cada situação interacional, não sendo única nem neutra, ou seja, a língua mais do que tudo é um exemplo da mescla social de que fazemos parte. Indo além, se partimos do entendimento de língua como cultura e considerando a mutabilidade e heterogeneidade da linguagem, logo a cultura também é mista, volúvel, atemporal, ou melhor, é híbrida. Mesmo quando o inglês assume o *status* de língua franca, a neutralidade ideológica discursiva não é possível, ainda que sejam considerados os aspectos socioculturais do contexto de interação, na comunicação trazemos para aquele momento de negociação de sentidos traços de nossas crenças e discursos ideológicos. Segundo Camila, a cultura do Inglês Língua Franca

é uma rede sendo construída... Porque como acho que no contexto de língua franca cada um vem com seu sotaque, suas características e suas culturas acaba se transformando numa rede de microculturas que vai se formando por trás da.../ da língua. [E-CAMILA, 2014]

Por conseguinte, no que diz respeito à concepção de língua encontrada nas respostas dos docentes, pode-se afirmar que prevalecem as visões de língua como função e como discurso. Em geral, aparenta o desapego à noção estruturalista da língua em que o professor era o responsável por ensinar “verdades” para seus alunos; onde a língua era uma ferramenta utilizada para comunicação entre sujeitos; ou mesmo, segundo a qual a língua seria um fator desconectado do ambiente sociocultural de uso. Em outras palavras, nos dados analisados nesta pesquisa não há indícios da percepção da língua como um sistema linguístico objetivo que serve de ferramenta na intermediação entre o falante e o contexto social em que se encontra.

#### 4.1.5 Língua como instrumento de comunicação

Passamos, então, a analisar algumas falas dos participantes que sugerem a compreensão de língua em função da comunicação. Ao considerar a língua como função, depreende-se esta como um instrumento que dá significação para o ato comunicativo conforme o contexto social de uso e de acordo com a habilidade exigida por tal contexto. Essa visão corresponde às proposições da abordagem comunicativa de ensino de língua, na qual o estudante deve desenvolver as habilidades de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita visando a comunicação e a compreensão dentro de um determinado ambiente. Aparentemente, esta abordagem atenderia às necessidades imediatas entre falantes em uma situação comunicativa, porém, por considerar o contexto imediato de uso, o sentido e, conseqüentemente, as representações podem parecer imediatistas, não abarcando uma dimensão sócio-histórica mais abrangente ou valores culturais dos falantes numa perspectiva diacrônica.

Posto isso, ao serem questionados sobre a importância do contato com um país anglofalante para a aprendizagem do idioma, um dos professores afirmou ser favorável estar em contexto de imersão para desenvolver e praticar a língua melhor e ressaltou que, quando esteve em um país anglofalante, pôde perceber como a comunicação é estabelecida e negociada em cada situação:

Também percebi que a maior preocupação não precisa ser com as regras gramaticais, e sim, com a comunicação. As regras também são importantes, mas se eu precisar de ajuda por algum motivo, preciso saber me comunicar e pedir ajuda, e não apenas ter as estruturas gramaticais na cabeça. Além de notar que não é preciso ter um inglês pronto e perfeito para viajar ou se comunicar, pelo contrário, trabalhar a língua em construção e viajar para um país de língua inglesa colabora no processo de aprendizagem. [Q-CÍNTIA, 2014]

Cíntia destaca que saber as regras gramaticais de uma língua não é suficiente em uma situação comunicativa, pois sentidos são negociados em cada contexto interacional, portanto seria interessante o conhecimento de tal contexto. Nesse ponto, temos um pouco das duas visões de língua: como função, pois é preciso saber se comunicar em determinada situação; e como discurso, pois os sentidos são construídos a cada interação por meio da língua.

A meu ver, ambas as concepções de língua se complementam, não precisando necessariamente ser excludentes entre si. Ainda assim, a importância de desenvolver-se diferentes habilidades com o uso da língua também parece ser relevante na opinião de alguns dos docentes, como vemos na fala da professora Tábata; ao dizer que a cultura *“Deveria ser trabalhada em conjunto com o ensino de todas as habilidades”* [E-TÁBATA, 2014], ou seja, se língua e cultura são indissociáveis como afirmaram, logo, de acordo com o que diz Tábata, a língua também opera por meio de habilidades. A docente ainda acrescenta:

Ao apresentar-se um texto qualquer, por exemplo, o primeiro passo para o entendimento do mesmo deve ser, acredito, entender o contexto em que ele foi escrito (autor, gênero, país, veículo, etc.).[Q-TÁBATA, 2014]

Quando a docente afirma que para o trabalho com um texto em sala de aula é preciso conhecimento do contexto em que ele foi escrito, parece-me que o proposto seria o uso de estratégias de leitura para a leitura e compreensão do texto, o que também se caracteriza como uma das propostas da abordagem comunicativa. Mesmo assim, o foco ainda seria o texto e o contexto de produção, não dando necessária atenção à problematização de sentido pelo leitor. Sendo assim, seria preciso considerar, além do texto e do contexto de produção, o papel do leitor na construção de sentido do texto.

Quanto à busca pelo ensino da língua por meio de habilidades também pode ser resultado da influência do uso do material didático com o qual o docente aprendeu ou ensina inglês. Digo isso porque, por exemplo, o material didático adotado no curso de Letras – o *New English File* - enquanto estes docentes ainda estavam em formação é concebido conforme a abordagem comunicativa para o ensino da língua inglesa. Ainda que o material apresente textos diversos e simulações de diferentes situações possíveis de uso da língua, - como, por exemplo, quando você está em um restaurante ou em uma loja de roupas, - e mesmo que os professores não adotassem uma prática que contemplasse a abordagem comunicativa no curso de Letras, o fato de o docente ter contato com o material sintomaticamente poderá refletir na forma como ele irá ensinar seus alunos. Então, falar de ensino de língua por meio de

habilidades pode ser a repetição de um discurso que marcou positivamente a vida destes docentes, mesmo que isto aconteça inconscientemente.

Em consequente, pensar a língua como instrumento funcional que opera por meio de habilidades para garantir a compreensão na comunicação, parece-me uma percepção muito superficial e incompleta. Isso porque a terceira concepção explanada nesta pesquisa percebe a língua como discurso e, portanto, como constituinte da realidade significativa que nos circunda, na qual a funcionalidade da língua também se faz presente, mas ela se faz mais complexa, indo além de uma ferramenta comunicacional.

#### 4.2 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA OU O ENTENDIMENTO DE LÍNGUA/CULTURA

Primeiramente, começo esta parte da análise fazendo uma ressalva quanto ao título da presente seção: “A relação entre língua e cultura ou o entendimento de língua/cultura”. Qual seria a relação entre língua e cultura foi um dos questionamentos feitos aos participantes deste estudo, com o intuito de verificar como estes se posicionariam a respeito desses dois conceitos. No entanto, como neste trabalho adoto como mais prováveis a visão pós-moderna de cultura e a concepção sociointeracionista discursiva da linguagem, em que ambos os conceitos são indissociáveis, optei por utilizar a expressão “língua/cultura”, representando, assim, a unidade dos termos.

Como já fora citado ao longo deste estudo, ao abordamos uma língua, seja a inglesa ou não, simultaneamente estaremos trabalhando a cultura, uma vez que a língua em si é condicionada pelo contexto sociocultural de produção, isto é, não há língua sem cultura. Quando questionados se existe uma relação entre língua e cultura, os docentes, em sua totalidade, afirmaram que sim, como podemos ver nos excertos a seguir:

Como é sabido, não existe língua sem existir cultura. É o caso do Esperanto, língua inventada, que acabou por não tomar uma proporção mundial por não estar atrelada a nenhum traço cultural. É importante ensinar a cultura de outros países que têm a língua inglesa como idioma oficial, para quebrar o estigma de que a língua inglesa só existe no eixo Estados Unidos e Reino Unido. É interessante estudar a cultura, retomar a história de casa país, falar sobre a colonização, como funciona o comércio, os grandes centros e

assim, por meio do conhecimento, estabelecer pontos de aproximação e afastamento do aluno comparados à sua rotina. [Q-MELISSA, 2014]

O exemplo dado por Melissa reforça a ideia de que a língua é condicionada por uma cultura, pois quem molda a língua são seus falantes em determinados contextos sociais. Se não há um contexto específico, como é o caso do Esperanto, língua inventada como disse Melissa, o idioma não sustenta e desaparece. A língua, assim como a cultura, nasce com um povo e se fortalece no âmago dessa sociedade ao longo dos anos, não é algo simplesmente inventado para todos usarem. Além disso, quando Melissa afirma ser importante ensinar a cultura de outros países que têm o inglês como idioma oficial, quebrando o estigma de que este é o idioma dos Estados Unidos e do Reino Unido, também é possível pensar que o conhecimento da cultura de outros países que falam o inglês poderá ajudar o aluno a compreender melhor o desenvolvimento da língua inglesa e suas variantes em cada país em que é falada. Isso seria mais relevante ainda para alunos que aprendem o inglês como uma L2, que acaba tendo contato com diferentes expressões vindas do idioma, mas que podem ser uma expressão específica do inglês britânico ou do inglês australiano e que só fará sentido dentro daquele contexto social; então, conhecer de onde vêm estas expressões, por exemplo, pode facilitar a compreensão da língua. Tábita e Melissa concordam com essa ligação de suma importância entre o contexto sociocultural e a atribuição de sentido à língua, como vemos nas seguintes falas:

é, falar sobre a cultura porque a língua é formada a partir de determinado tipo de raciocínio que tá relacionado à cultura. Então, pra você entender *Phrasal verbs*, que são palavras de determinado lugar que não tem nada a ver com o sentido literal da palavra, por exemplo, se você não entende a cultura, você não entende como chega naquele *phrasal verb*. [E-TÁBITA, 2014]

E outra, também, às vezes as pessoas perguntam, principalmente a diferença de pronúncia, né? E lidando com o inglês australiano, por exemplo, por que que o inglês australiano é tão diferente dos outros? (...) Não tem como você universalizar pra onde você é... Daí você vai ver a história do/ da Austrália/ a Austrália é um país que quando foi descoberto é lugar em que a galera mandava os presos da Inglaterra e dos outros países do Reino Unido pra lá, então foi um país formado por:, é, por muitos presos, presos políticos, então o inglês deles, é:, acabou sendo/ não sendo, como se diz?, elitizado, ou enfim, acabou que é um inglês que tem muita gíria, tem muita expressão idiomática,

por quê? Porque é diferente do inglês britânico, que nasceu entre aquela realidade dos presos... e é muito legal daí. [E-MELISSA, 2014]

E Melissa completa, afirmando que,

como já dito anteriormente, essa relação é indissociável. É praticamente impossível ensinar a língua inglesa sem citar, por exemplo, a polidez dos britânicos. Ou o sotaque quase ininteligível dos australianos, um traço totalmente ligado à história da colonização, em que a Austrália servia como uma espécie de terra-de-ninguém, onde eram enviados prisioneiros de guerra. Por se tratar em sua grande maioria de pessoas simples, o inglês ensinado a eles era proferido de forma rudimentar, escapando da pronúncia britânica. Ou seja, toda a formação social de um povo pode ser estudada através da língua. [Q-MELISSA, 2014]

É interessante a colocação inicial de Tábata, na qual ela afirma que a língua é formada a partir de determinado tipo de raciocínio relacionado à cultura, ou seja, a língua se constitui em uma determinada situação e só será inteligível àqueles que compreendem e partilham daquela cultura ou interação. Essa proposição dialoga com a noção de língua como discurso, pois o sentido é construído na interação discursiva em um contexto sociocultural específico. Já Melissa destaca o fato de pessoas indagarem a variação da pronúncia do inglês e que tal diferença geralmente é explicada sócio-historicamente quando se conhece a cultura, os valores e a história do local de onde tal diferença se originou. E mais uma vez a cultura e a língua estão imbricadas e, como destacou Melissa, por meio do estudo da língua, pode-se conhecer toda a formação social de um povo. Ainda sobre a relação entre língua e cultura, Brenda ressalta:

Acredito que língua e cultura estão ligadas desde os aspectos estruturais até os que envolvem a esfera pragmática (interação). Expressões, vocabulário, variações da forma, questões de formalidade/informalidade e situações de uso são alguns exemplos que envolvem aspectos da língua profundamente ligados à cultura. Além de interessante, acredito que seja relevante tornar os alunos conscientes dessa relação. [Q-BRENDA, 2014]

A fala de Brenda reitera o fato de a língua estar interligada à cultura de um povo considerando desde aspectos da esfera estrutural até os da pragmática, e mesmo os da esfera estilística da língua; e talvez o mais importante seja o aluno ter consciência dessa dependência entre ambos os

fatores para que o aprendizado da língua ocorra significativamente. E mais do que isso, seria interessante que o aluno tivesse a compreensão de que conhecendo a cultura por trás da língua ele poderá saber como melhor adequá-la a cada situação de uso. Camila também aponta para a relação que há entre língua e cultura na comunicação:

Considero que a língua é uma das maneiras pela qual uma cultura pode ser expressa, sendo assim, é possível ensinar uma língua e cultura. É interessante fazer nossos alunos perceberem que por meio de uma língua, no caso do inglês, você pode se unir e conhecer pessoas de vários lugares do mundo, e por meio delas aprender mais sobre cultura também. [Q-CAMILA, 2014]

No trecho exposto, Camila destaca a importância de se conhecer a língua do Outro para a ampliação de horizonte do sujeito, não apenas para a comunicação, mas também para o enriquecimento do conhecimento cultural sobre outros povos e, como indica a docente, isso ocorre por meio da língua, pois se você tem acesso à língua do Outro, também acaba tendo acesso à cultura deste. Mesmo que você não vivencie a cultura do Outro, por meio da interação discursiva você pode ter contato com os valores sócio-históricos e culturais de seu interlocutor. Como afirma Camila, é interessante despertar o raciocínio de nossos alunos de que por meio do inglês eles podem ter acesso a pessoas dos mais diversos lugares e, conseqüentemente, têm contato com as mais diversificadas culturas, visto que o inglês alcançou o patamar de uma língua franca, como será exposto posteriormente. Por fim, cito a declaração de Cíntia:

O que mais... Por que que eu acho que é a cultura é indissociável? Ah, pela ligação das coisas, de como eu vou me comunicar com o que que pertence a mim de alguma forma, seja por que eu tô morando aqui ou por que eu participo disso. Às vezes a gente acaba achando que não tá ligado na cultura, mas acho dentro dela, não tem um limite assim pra você saber. Eu não sei, acho que é por isso. [E-CÍNTIA, 2015]

Com este trecho, é possível concluir que Cíntia compreende a língua como algo que está dentro da cultura e, acima de tudo, aquilo que pertence ao sujeito, ou seja, seus valores e crenças são condicionados pelo contexto social em que vive e os sentidos se constituem na língua em situações

comunicacionais. Em suma, o que se pode apreender desta visão da docente é que a cada interação nosso discurso nos constrói ideologicamente, revelando nossos valores e crenças que, por sua vez, também são frutos de outros discursos formados social e ideologicamente. Portanto, de maneira geral, os professores acreditam que língua e cultura são conceitos estreitamente ligados e que precisam ser abordados no ensino da língua inglesa de forma mutua, sem postular a língua como sendo um conjunto de regras gramaticais de uso descontextualizado e nem acreditar que só se ensina a cultura da língua quando se fala de datas comemorativas ou festivais de países cujo inglês é a língua oficial.

Na próxima seção, atendo-me mais precisamente à investigação das representações culturais em relação à língua inglesa pelos docentes.

#### 4.3 AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E O ENSINO DE INGLÊS

Nesta parte da pesquisa, dedico-me, primeiramente, à construção de um panorama das representações perceptíveis nas respostas dos docentes e, em um segundo momento, volto-me para a observação de como a língua/cultura pode ser abordada em sala de aula na visão dos sujeitos desta pesquisa.

##### 4.3.1 As representações culturais de língua inglesa

Primeiramente, recordemos a conceituação de representações sociais e culturais. Como já mencionado, as representações são um fenômeno de caráter social segundo o qual existe a necessidade do estabelecimento de um senso comum convencionado socialmente para possibilitar a interação entre os membros de um determinado grupo. Assim, pode-se afirmar que as representações, tanto as sociais quanto as culturais, funcionam como uma espécie de memória coletiva instituída e partilhada dentro de uma sociedade. Além disso, as representações são ainda responsáveis pela constituição da realidade para os membros do grupo, isto é, criamos nossa realidade a partir de nossas percepções e interações sociais, logo as representações, que



também são criadas por nós, tornam-se uma forma de realidade na qual acreditamos.

Posto isso, busquei analisar nas falas dos docentes aquilo que eles relacionam como sendo aspectos representacionais de culturas de língua inglesa, tanto em nível da imaginação – as crenças e exemplos em geral – quanto em nível de ensino da língua. Em momento algum durante a geração de dados eu perguntei diretamente quais seriam as representações culturais que eles tinham sobre a cultura da língua inglesa. A ideia era distinguir em meio às repostas sobre a cultura e o ensino da língua quais fatores se classificariam ou dariam indícios de como é a cultura do inglês<sup>14</sup> na visão desses professores. Sendo assim, as representações podem aparecer tanto como exemplos de festas, costumes e produções culturais, como já fora mostrado em excertos quando analisava a percepção de cultura, ou ainda podem se manifestar segundo a compreensão de elementos linguísticos, como escolha vocabular, o uso de expressões, questões de pronúncia e sotaque e variantes linguísticas. Até mesmo a exemplificação dos estereótipos culturais é uma forma de constituir tais representações.

Começo, então, destacando a percepção da magnitude da língua inglesa hoje, segundo os docentes. Há pouco tempo, por exemplo, seria algo comum que, quando questionado sobre por que é relevante saber inglês, um aluno brasileiro respondesse que era importante “para conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho”. Essa visão do inglês como elemento distintivo no mercado de trabalho já não é mais a única razão para aprender a língua; atualmente, a percepção do inglês como uma chave de acesso ao mundo e a todo tipo de informação que nos circunda muda o quadro representacional da valorização do idioma. Tal representação pode ser constatada na fala dos professores, por exemplo, quando questionados a respeito da importância do inglês no mundo atual:

CAMILA: [parece que o mundo tá menor, a conexão entre as pessoas em diversos países estreitou a/ parece que não tem mais muita distância e pra isso a língua inglesa parece que faz muita diferença.  
MELISSA: [exatamente!

---

<sup>14</sup> A título de esclarecimento, em alguns momentos uso a expressão “cultura do inglês” ao invés de “cultura inglesa” porque a segunda expressão soa como se estivesse fazendo referência à cultura da Inglaterra.

CAMILA: [que às vezes você pode ter contato com pessoas, tipo, na China..., Estados Unidos, Rússia, e o elo entre essas pessoas acaba sendo a língua inglesa que permite, acho, que a comunicação entre pessoas de diversas nacionalidades.

BRENDA: [Eles percebem, eh, que o mundo deles talvez seja meio que reduzido quando eles não têm acesso a esse mundo (estrangeirizado)]

MELISSA: [é, eu tenho vários amigos que agora viajam... Eu tenho um amigo que voltou da Europa agora, ele viajou pela Europa toda e só uso o inglês...]

CAMILA: [só usou o inglês]

MELISSA: [até mesmo na França, na Itália, na Suíça. (...)]

CAMILA: [e acesso a notícias, essas coisas tudo ou devido à globalização faz tudo chegar a vários países tão rápido, até pra gente aqui que tá no Brasil..]

MELISSA: [e pelo próprio interesse em filmes, séries, livros, videogames, acaba sendo/ se tornando uma linguagem universal, né? O inglês, tipo, eu tenho amigos que jogam vídeo game e não tem tradução, é só o inglês, e: veem série, ou: sei lá, acompanham livro e... [E – 2014]

O inglês é importante porque é tido como uma segunda língua mais falada, então seja pra você fazer algum tipo de pesquisa, ou uma transação comercial, ou qualquer coisa do gênero, é importante você ter uma segunda língua e que essa língua seja o inglês porque atualmente é mais fácil se comunicar pelo inglês. [E-CÍNTIA, 2015]

Os trechos retirados das entrevistas revelam como os professores enxergam a dimensão alcançada pelo inglês na esfera mundial, destacando a capacidade de se comunicar em diferentes países por meio do inglês, mesmo quando o inglês não é a língua materna do local; além disso, transparece o entendimento da língua inglesa como meio de contato com diferentes informações das mais variadas áreas, seja para viagens, para o comércio, para o estudo ou mesmo para o entretenimento. Em outras palavras, o inglês representa, para estes docentes, a capacidade de estar em contato com aspectos e pessoas de vários lugares do mundo e principalmente receber informações para além do contexto nacional, ou seja, o inglês se tornou não só a língua da comunicação mundial, mas também a língua de ampliação de horizonte para o sujeito que a domina.

Outra forma de representação da língua inglesa é produzida por meio dos estereótipos já citados, pois mesmo quando os docentes discorrem sobre a necessidade de se refletir e quebrar noções estereotipadas negativamente, eles partem dessa imagem preestabelecida para buscar uma nova percepção. Sobre esse tema, quando abordado em sala de aula, por exemplo, Cíntia defende que

o ponto inicial pode ser o estereótipo, que costuma ser uma visão distorcida e exagerada da realidade, para ampliar e revelar que é muito além desse pensamento inicial. [Q-CÍNTIA, 2014]

Como propõe Cíntia, o ponto inicial de uma discussão sobre a cultura de um país costuma ser o estereótipo, assim como nossas representações culturais também podem surgir a partir deste. Então, é natural que os estereótipos sejam parte de nossas representações sobre culturas de língua inglesa e principalmente aqueles ligados ao Reino Unido ou aos Estados Unidos, como já citados pelos docentes. Sendo assim, quando se fala em cultura do inglês britânico, por exemplo, imediatamente se pensa em um povo em que as pessoas costumam ser polidas e tomar chá às cinco horas da tarde. Mesmo que saibamos que essa não é a única realidade possível – talvez ela seja a exceção, como afirmou Joaquim em um dos excertos apresentados anteriormente –, é partindo dessas ideias preestabelecidas que constituímos parte de nossas representações sobre aquela cultura, seja reforçando o estereótipo ou refutando-o.

Outra questão levantada que também pode ser relacionada às representações culturais dos docentes diz respeito ao país anglofalante que eles gostariam de conhecer ou morar. Em uma das perguntas do questionário os professores foram interrogados se gostariam de morar em um país onde o inglês fosse a língua oficial e por quê. As respostas indicaram um direcionamento ao eixo Estados Unidos-Europa, como é possível ver a seguir:

Gostaria de morar em algum lugar no sul dos Estados Unidos e passar algum tempo na Irlanda. A principal razão é a apreciação da produção/influência cultural desses lugares, como a história e a música. Como segunda razão, vem o interesse por lugares históricos e a própria geografia interessantíssima que possuem. [Q-BRENDA, 2014]

Gostaria de morar nos Estados Unidos. Acredito que eu entenderia melhor certos costumes, feriados, festas e tradições. Também vejo como uma oportunidade muito rica para desenvolver melhor a fluência com a língua inglesa, pois será um ambiente bem propenso e repleto de influências do idioma. Além disso, vivenciaria o cotidiano como uma habitante do local, ainda que estrangeira, mas com a oportunidade de ver o lado bom e ruim desse país, o que funciona e o que não funciona tão bem assim. Para isso, é preciso certo tempo de convivência para assimilação. [Q-CÍNTIA, 2014]

Sim. Inglaterra. A razão não é somente a língua, mas as facilidades que o país pode oferecer, como transporte público de qualidade, a possibilidade de participar de cursos e pesquisas em renomadas instituições. [Q-JOAQUIM, 2014]

Com certeza, e iria com o intuito de aprimorar os estudos na segunda língua. Não tenho muita preferência ou inclinação em relação ao país, mas tenho vontade de ir à Europa. Acho que Londres, para viver um pouco da cultura, aprender algumas gírias e entrar em contato com o inglês oral nativo, muito diferente do formal que aprendemos na escola. [Q-MELISSA, 2014]

Sim. Gostaria de morar por algum tempo em algum país de língua Inglesa, especialmente Inglaterra, Irlanda ou Estados Unidos. As diferentes culturas destes países me interessam e acredito que vivenciá-las seria não apenas muito bom para as minhas aulas como também para o meu conhecimento de mundo e crescimento pessoal. [Q-TÁBATA, 2014]

Gostaria de ter a oportunidade de retornar ao Canadá e morar lá por um período mais longo, não sei se em definitivo. Tive ótimas experiências lá e conheci pessoas de diversas partes do mundo, gostaria de ter um pouco mais disso. No mais, considero que seria uma ótima oportunidade de estudo (mestrado e doutorado) nesse país. [Q-CAMILA, 2014]

Dentre as respostas dos participantes, prevalece a opção pelos Estados Unidos, a Inglaterra e a Irlanda como possíveis países em que gostariam de viver, justificando a escolha pela oportunidade de aprimorar o uso da língua, por apreciação a produções artísticas e a aspectos históricos e geográficos, pela facilidade e por melhores condições de vida, ou ainda por buscar uma oportunidade de estudo e aprimoramento profissional. É interessante que, com exceção de Camila, os outros cinco professores optaram por países semelhantes. Isso pode sugerir a percepção dos docentes de que tais países seriam adequados para terem uma experiência positiva e construtiva sobre a língua/cultura inglesa, uma vez que são países sobre os quais temos várias informações, são destaques como grandes potências socioeconômicas e políticas – no caso dos Estados Unidos e da Inglaterra – e acabam indiretamente reforçando a ideia de que o falante nativo modelo da língua-alvo é o americano ou o inglês.

Em outras palavras, a escolha por estes países revela que as representações são geralmente frutos de um discurso ideológico que reforçamos e acreditamos como sendo o mais significativo. Dos seis professores, apenas a Camila havia morado em um país falante de inglês e,

diferentemente, ela foi a única a afirmar que gostaria de morar por mais tempo no Canadá, pois ela já conhecia o local, já teve um período de experiência no país e arriscaria até a dizer que ela já tem formadas suas representações acerca daquela nação. Aonde quero chegar com esse raciocínio é ao fato de nossas representações serem constituídas socialmente, logo refletem e refratam nossas experiências ou discursos diacronicamente. Basta lembrar o conceito de *themata* proposto por Moscovici (2013) como parte das representações, que seria, na verdade, a presença de ideias e crenças que ultrapassam o contexto em que foram originadas e perduram para além de outras gerações. Isso relembra ainda a noção dialógica do discurso segundo a qual é postulado que o nosso discurso resulta de vários outros discursos e se transforma a cada nova interação. Portanto, nossas representações sobre a cultura inglesa são condicionadas por aquilo que conhecemos ou que temos mais informações sobre, por isso não é estranho o desejo de visitar ou viver em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, que ganham maior destaque nas diferentes mídias e são considerados potências mundiais. Por que, por exemplo, ninguém aparentou interesse em morar na Austrália, mesmo este sendo um país onde se fala inglês como língua oficial? Talvez porque a Austrália não seja um país que se destaca em nossa cultura, seja porque não temos muito conhecimento sobre ele, ou mesmo pelo fato do australiano não ser um modelo de falante nativo recorrente para o estudante de inglês brasileiro.

No entanto, uma pessoa que conheça melhor ou que já tenha alguma experiência em relação à Austrália pode criar suas representações sobre a cultura de língua inglesa de acordo com este país, assim como a Camila apresenta um interesse maior pelo Canadá, pois ela possui representações constituídas das experiências vividas neste país. Então, as respostas dos docentes sugerem e reforçam o pensamento de que as culturas (e países) que representam o inglês são a americana e a inglesa – pelo menos para os brasileiros –, pois essa é a informação que normalmente prevalece aqui em nossa cultura.

Não obstante, partindo da concepção de *themata* e dialogismo, uma das perguntas do questionário buscava identificar a influência do curso de Letras nas representações dos docentes sobre culturas de países

anglofalantes, visto que todos tiveram a formação na mesma instituição e se graduaram em períodos aproximados. Para esta pergunta obtive as seguintes respostas:

O curso de Letras expandiu o contato que tinha com diferentes culturas de países cuja língua oficial ou segunda língua é o Inglês. Apesar do uso de um material voltado a uma cultura específica (*New English File*), a conscientização sobre outras culturas sempre foi abordada e expandida. Disciplinas como Metodologia de Ensino e Prática de Ensino em Língua Inglesa apresentaram grande abordagem sobre a necessidade de ampliar o foco cultural no contexto de ensino de línguas. [Q-BRENDA, 2014]

Durante o curso de Letras, ao ter contato com disciplinas de práticas de ensino de LI e Fonética e Fonologia de LI, pude aprender sobre aspectos culturais no ensino da língua. Em Fonologia, principalmente, ao entrar em contato com textos sobre língua franca, abriu-se uma porta para querer saber mais sobre os países que têm o inglês como língua oficial, mas principalmente sobre aqueles nos quais o inglês tem se expandido como segunda língua. [Q-CAMILA, 2014]

O curso de Letras com certeza ampliou minha visão cultural desses países. Além de mostrar aspectos da língua e da cultura durante as aulas do idioma, também tive a oportunidade de ter contato com uma intercambista nativa, o que modificou minha percepção de língua e cultura. Cada vez que ela falava sobre seu país, e de como a política e a educação funcionam lá, eu fazia relações com o que acontece aqui no Brasil e ampliava meu conhecimento. Esse contato próximo foi fundamental para ampliar minha percepção cultural. [Q-CÍNTIA, 2014]

Bom, o ensino da língua influenciou na questão da cultura, principalmente no momento em que eu tive contato com intercambistas (ETA) durante o curso. Então isso foi fundamental porque era o contato com alguém que veio de uma realidade que eu estudava. Então enquanto eu não posso estar lá, ter o contato com alguém de lá já é o mais próximo que eu consegui estar, então isso ajudou bastante a ampliar o que eu acreditava ser ou quebrar estereótipos, esse tipo de coisa. [E-CÍNTIA, 2015]

(O curso de Letras) Influenciou positivamente, no que diz respeito, em maior grau, àqueles (países) que possuem o Inglês como língua oficial; isto porque a maioria dos professores já havia morado na Inglaterra ou nos Estados Unidos, por exemplo. Os comentários sobre os países, suas experiências sempre foram instigantes e ainda hoje me estimulam o interesse por tais locais. Em relação aos países onde a língua não é oficial devo confessar que não me recordo de comentários a respeito. [Q-JOAQUIM, 2014]

Acredito que, durante o curso de Letras, tivemos sim uma percepção maior sobre a língua inglesa como oficial em muitos países fora do eixo EUA e Reino Unido, mas essa percepção foi pouco explorada. Em relação às matérias práticas da língua inglesa, a questão cultural foi bastante abordada, mas sem especificar ou englobar algum país que tenha o inglês como segunda língua oficial. [Q-MELISSA, 2014]

Estudar os aspectos da língua faz entender melhor a cultura dos países nativos e vice-versa. Apreendi as duas coisas durante o curso. [Q-TÁBATA, 2014]

Com tudo o que fora afirmado anteriormente, fica evidente que as representações destes docentes mudaram ao longo de suas formações tanto por influência do discurso dos professores da graduação quanto pela leitura de diferentes textos, o contato com diversas informações e, não posso deixar de mencionar, como disse a Brenda, o próprio livro didático traz um panorama daquilo que seria a cultura do inglês, ainda que o livro esteja voltado para uma cultura específica – no caso, o inglês britânico. Além de questionar como o curso havia influenciado em suas percepções, também perguntei se durante as aulas eram mencionados os aspectos da língua/cultura de países onde o inglês é uma segunda língua. Como ressalta Melissa, durante o curso eles tiveram contato com aspectos culturais de outros países anglofalantes fora do eixo Estados Unidos e Inglaterra, porém não foram muito explorados. Isso talvez se deva ao fato de, como aponta Joaquim, a maioria dos professores da área de língua inglesa terem morado em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, então seria inevitável que as experiências destes professores adentrassem a sala de aula e contribuísse para a formação dos participantes desta pesquisa.

Em outras palavras, o curso de Letras contribuiu sim para a formação das representações dos docentes, seja por promover uma expansão do horizonte representacional, seja pela confirmação ou refutação daquilo que já era de conhecimento destes. O contato com os professores intercambistas vindos dos Estados Unidos também contribuiu para a transformação da visão sobre a cultura americana em específico, tanto no sentido de desmistificar algumas ideias sobre o povo americano enraizadas no imaginário brasileiro, quanto na capacidade de levar os alunos de Letras à reflexão acerca de nossa própria cultura em um prisma intercultural. Como disse Cíntia, cada vez que o professor intercambista falava do sistema educacional e político dos Estados Unidos, ela fazia relação com o sistema brasileiro e isso influenciava na forma de perceber não só a cultura do Outro, mas também a nossa, ou seja, são dessas interações e trocas interculturais que surgem as representações.

Além disso, como destaca Camila, as disciplinas de prática de ensino e de fonética e fonologia da língua inglesa também contribuíram para a

ampliação da percepção cultural dos docentes. A maneira como lidamos com a língua, a adequação linguística, as escolhas lexicais e sintáticas, a compreensão semântica, fonética e fonológica da língua, tudo pode dar indícios de nossa percepção cultural sobre o inglês. Nos instrumentos utilizados para a geração de dados, procurei constatar possíveis representações pela forma como os docentes se posicionam ao serem indagados a respeito de qual variante do inglês eles falam e/ou ensinam e como eles abordam as diferenças de pronúncia da língua. Sendo assim, destaco, primeiramente, as respostas de três professoras:

Toda a minha formação em língua inglesa teve o inglês americano como modelo. Porém, considerando hoje o inglês como língua franca, é importante ressaltar as diversas variações atribuídas à língua inglesa. Obviamente, essas variações ocorrem também entre falantes nativos, mas, pelo motivo de a língua inglesa não estar associada de maneira direta à nossa cultura, é indiscutível que ela sofra variações, principalmente de pronúncia. Portanto, levando em consideração essa questão, posso responder que a língua inglesa que ensino tem como base o inglês americano, mas simplesmente não o é! [Q-MELISSA, 2014]

Respondo que falo e ensino inglês americano, mas que independente da variante, é importante aprender inglês. Respondo a variante porque algumas pessoas ainda insistem nessa diferença como algo altamente relevante. Na minha opinião, com a questão do inglês como língua franca e a quantidade de não-nativos falando a língua inglesa, é mais importante estar apto a ouvir e entender sotaques de pessoas de diferentes partes do mundo no uso da língua inglesa do que focar na variante X ou Y. [Q-CÍNTIA, 2014]

Sempre respondo que “ensino uma das variantes do brasileiro falando Inglês”, ou que ensino a variante “Tábata falando Inglês”. Explico que tive contato tanto com variantes de Inglês americano e britânico, mas que ensino uma espécie de “sumarização” de tudo aquilo que aprendi e que continuo aprendendo, sobre muitas variações. Nunca me ateno a uma forma só. Explico que podem ser encontradas diferentes pronúncias e *spellings* para as mesmas palavras e assim por diante. [Q-TÁBATA, 2014]

As falas de Melissa, Cíntia e Tábata destacam que há a consciência de que a nossa variante não é a mesma de nenhum país anglofalante, mas ainda assim existe a necessidade de estabelecer uma variante como modelo a ser seguido e assimilado, fato que é possível constatar nas falas anteriores quando as professoras dizem que têm uma influência do inglês americano ou do britânico, por exemplo. E, novamente, o americano e o britânico são tidos como protótipos da língua-alvo. Entretanto, a valorização destas duas variantes é



condicionada pela nossa cultura, pelo contexto em que nos encontramos e aprendemos o idioma. Os excertos a seguir exemplificam esta colocação:

MELISSA: mas eu... já me foi perguntado isso numa entrevista. Eles acham muitíssimo importante você saber responder se é britânico ou americano, e eu penso que não é nenhum dos dois. E as pessoas te encaram e dizem “como assim não é nenhum dos dois?”, sabe?...

CAMILA: [mas se os pais perguntassem pro aluno “que inglês você tá aprendendo na escola com a professora Melissa?”, o que você acha que o aluno responderia?... Eu acho que eles iriam se basear no material!

MELISSA: Eu acho que sim, é, o americano porque é o *American English File*...

CAMILA: [ou até no rótulo da escola, que tem British school, Canadian school...]

MELISSA: [Centro Europeu...]

CAMILA: [Europeu, ah, British...]

JOAQUIM: [Eu acredito que... é americano... Infelizmente porque a gente é bombardeado demais pela cultura americana, eu acho...]

CAMILA: [mas o aluno não teria toda essa reflexão que a gente faz, natural...]

BRENDA: [não, ele não tem...]

CAMILA: [a gente até poderia refletir sobre isso, mas o aluno não...]

JOAQUIM: [não, mas justamente, a maioria dos meus alunos falam assim “ah professor, você tá falando que isso aqui se fala no Reino Unido, e nos Estados Unidos?”. Essa é a contraposição que eles encontram, não é “e o australiano?”, “e o irlandês?”, “e o canadense?”...]

CAMILA: [não, e é muito limitado, no mundo é muito limitado o britânico e o americano. Parece que não existem outras variantes.]

TÁBATA: [sim, sim...]

BRENDA : [a não ser que eles tenham um interesse muito específico, mas é difícil, né?! [E, 2014]

Hum... Já perguntaram qual variante que eu ensino, geralmente eu falo que é a americana, porque o vocabulário que eu uso é mais voltado para a americana. [CÍNTIA, 2015]

Essa discussão durante a entrevista sobre qual variante cada professor fala corrobora a proposição de que nós mesmos, no contexto social brasileiro, tomamos como referencial o britânico e o americano quando se fala em cultura de língua inglesa e, como destaca Joaquim (E, 2014) no excerto anterior, nossa variante de exemplo é a americana porque “infelizmente a gente é bombardeado demais pela cultura americana”, ou seja, nossas representações culturais são baseadas nessas duas culturas principalmente. No entanto, os professores ressaltam a consciência de que quando falamos inglês, nossa fala é carregada por nossas experiências, crenças e ideologias, por isso os docentes afirmaram que falam o “inglês brasileiro” ou o “meu inglês”, como se pode verificar a seguir:

Sempre respondo “inglês brasileiro”. Costumo responder assim porque sei das minhas limitações e dificuldades para produzir alguns sons facilmente produzidos por falantes nativos. Sei também que aprendi muito da língua no Brasil, com professores brasileiros, com influências do sotaque brasileiro. [Q-CAMILA, 2014]

Responderia que meu Inglês é o Inglês Brasileiro. Primeiro, porque acredito que língua e identidade têm uma relação profunda; a língua reflete como interagimos com o mundo. Observo que temos a tendência a reproduzir certos padrões comuns ao Português na L2 que não necessariamente envolvem apenas erros de estrutura ou transferências, mas a forma como a usamos para interagir com o mundo. Outra razão também envolve questões ligadas à pronúncia, transferências L1-L2 e o sotaque indisfarçável (e para que disfarçar, né?). [Q-BRENDA, 2014]

Meu inglês. O inglês que aprendi com a vida, com os sotaques e expressões idiomáticas que mais rapidamente se instalaram no meu vocabulário e fui capaz de internalizá-los a ponto de hoje em dia utilizá-los com certa naturalidade. Sem me esquecer que aprendi a língua no Brasil. [Q-JOAQUIM, 2014]

Portanto, com o exposto anteriormente, é possível dizer que a variante linguística do brasileiro ao falar inglês é mista, tendo como princípio o contexto sociocultural de uso juntamente com as informações que fazem parte do conhecimento do sujeito, no caso sobressaem às ideias de origem americanas e britânicas como mencionado ao longo deste capítulo. O mesmo acontece com as representações culturais da língua inglesa.

#### 4.3.2 As representações culturais no ensino de língua inglesa

Além da reflexão acerca da língua/cultura inglesa e suas representações, ao longo da pesquisa os docentes buscaram relacionar suas respostas ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Sendo assim, nesta subseção, ocupar-me-ei com a análise de possíveis representações culturais atribuídas ao ensino de inglês e como a cultura pode ser abordada em sala de aula. Para tanto, retomo a discussão sobre o ensino de pronúncia do inglês.

Assim como a questão da adoção de uma variante específica no ensino de inglês, outra pergunta indagava se os docentes achavam importante tentar assimilar a pronúncia dos falantes nativos. Isso gerou uma longa reflexão entre os docentes sobre adotar ou não uma variante ou pronúncia de um país em específico, como se pode ver a seguir:

JOAQUIM: acho que não.

CAMILA: Não.

BRENDA: Mas é igual o que a Camila falou e o Joaquim também falou ali, você recebe tanta coisa, tipo, nessa variante americana porque a gente tem a exposição maior que você acaba adotando isso, querendo ou não. Talvez porque você conheça mais, você use mais, você só saiba daquele jeito...

CAMILA: [é, e não, tem aquele fato de/ eu, por exemplo, tento trazer coisas da vida, e tal, e as pessoas usam, e usam. Esse uso, que eu falo que as pessoas usam é que eu tenho o meu da “dork”, querendo ou não é uma cultura mais norte-americana, do seriado que uso, música que eu ouço, então o meu uso limita-se a um uso mais americanizado porque é o que eu tenho contato, agora para outros professores pode ser diferente.

JOAQUIM: [igual a Camila falou, por exemplo, em relação à pronúncia, eu tenho costume de, de mostrar pro meu aluno que aquilo ali / que, por exemplo, há diferença entre o britânico e o resto do mundo, que pra mim é bastante evidente, sabe? Tem essa distinção, não britânico e americano, mas britânico e talvez o inglês como língua franca, o inglês mais “geralção”; por exemplo, não ficar pegando que o britânico é menos rótico, tem um menor “r” ali, a pronúncia na produção do “r”, mas por exemplo... @@@ Mas, por exemplo... Em relação às palavras, certos jargões, como a *lift* e *elevator*...

CAMILA: [Ah, *trousers* and *pants*

JOAQUIM: [é, daí não é pronúncia, né?! @@@

TÁBATA: [mas a minha aluna ficou hoje me perguntando, ela não conseguia falar /elêveitor/, você não queria falar “*elevator*”? , pode falar “/eleveita/”(britânico). Você provavelmente vai ouvir /eleveitor/(americano) se você for para os Estados Unidos, não tem problema nenhum você pronunciar assim, daí...

JOAQUIM: [mas por exemplo “theather” ou “theather” e “theather” ((apresenta três pronúncias diferentes)), a palavra é diferente. O “er” geralmente pro britânico é “re” e a pronúncia é pra ser a mesma coisa, mas ao contrário do que você falou; em “color” esse final de “or” , o “o” no meio da palavra, geralmente no britânico vai ter o “u” ali no meio, isso aí eu tento contar...

BRENDA: [acho que é legal...

JOAQUIM: [acho que é muito evidente... [E, 2014]

O trecho retirado da entrevista reforça a posição de nossas representações estarem ligadas às nossas experiências, crenças, gostos e costumes, como declara Camila; e, muitas vezes, a variante a qual temos maior acesso e por ser mais recorrente em nossa própria cultura acabamos por assimilá-la como um modelo, predominando, nesse caso, os aspectos linguístico-culturais americanos. Continuando a discussão, acrescentam:

BRENDA: [mas daí eu lembro, acho que é a Jenkins que fala assim “é legal você contar, mas você poderia/vai pelo caminho mais simples na hora de pronunciar algumas coisas pra que ele entenda melhor, tipo *better* que pronuncia /beder/ ou /beter/, se eles vão entender melhor o /beter/... Eu não consigo, mas acho legal olhar...

JOAQUIM: [ah assim, eu não sei se nessa discussão, mas eu costumo falar pros meus alunos que... o inglês americano é muito mais fácil de ser pronunciado por causa da musicalidade dele...

TÁBATA: [mas por nós, brasileiros, também por causa do nosso preparo fonético pra, por exemplo, o “r” e tal. Mas ao mesmo tempo tem coisas que vão ser mais fáceis em outras variantes provavelmente, eu não conheço, mas provavelmente vão ter coisas que vão ser mais fáceis em outras variantes por causa da aproximação entre as vogais e as consoantes...

JOAQUIM: sim, mas eu não falo nem por nós, pelos outros ingleses mesmo. O exemplo disso é você ouvir uma cantora britânica cantando, ela não vai cantar com o inglês britânico, ela vai cantar com o inglês americano porque na melodia é muito mais fácil fazer o que o americano faz que é reduzir os encontros consonantais, por exemplo, reduzir tudo, deixar menos truncado assim...

MELISSA: enquanto o Joaquim pensa, posso falar? @@@ Voltando na questão lá, “que vertente utilizar?” Eu acho que como a gente tá inserido em outra cultura que não a americana, ou a britânica ou de qualquer país que usa a língua inglesa como oficial, é obvio que o inglês que a gente aprende já é uma variação do inglês... Já é uma variação, não é o inglês americano ou britânico...

BRENDA: [não é ele puramente bonitinho, já passou pelo filtro de outros ( )

CAMILA: [mas é aquilo que o Joaquim falou, já é vários ingleses que a gente teve contato a vida toda...

MELISSA: [é vários ingleses com qual teve contato...

BRENDA: [engraçado refletir sobre isso...

MELISSA: [é uma mistura. E que legal que a gente tem isso. Imagina o passado, a minha tia, por exemplo, é professora de inglês há muito tempo, mas ela não tinha a oportunidade de ter contato com vários...

CAMILA: [a globa/ o fenômeno da globalização tá no meio...

MELISSA: [no fenômeno da globalização, ela teve que ir pra Inglaterra, hoje ela fala assim “eu tive que ir pra Inglaterra estudar porque no Brasil você não encontrava com quem falar, você não tinha com quem, eh, discutir:: e falar sobre língua e ouvir o inglês de outras pessoas porque isso não era uma realidade a 20 anos”, é uma realidade muito louca agora assim. Mas ela mesmo fala “nossa! hoje eu converso em inglês com muita gente, muita gente sabe falar sobre isso e pensar sobre isso, e ter uma reflexão sobre língua, mas era muito difícil antigamente.

BRENDA: [mas talvez seja mais fácil assim em.../ por que a gente mora numa capital, numa cidade grande etc., porque se fosse num lugar mais afastado acho que ainda é meio que afastado (hipótese)

MELISSA: [ah, claro!

((ruído))

[E, 2014]

No restante da fala dos docentes sobre a pronúncia e variante ensinadas, Brenda faz menção aos estudos de Jenkins e alega que, no ensino da língua, é interessante contar para o aluno que existem diferentes pronúncias, mas tentar facilitar a pronúncia pode ser o caminho mais profícuo para o aluno assimilar de maneira que este possa produzir uma pronúncia inteligível. Sendo assim, a pronúncia do inglês americano parece ser mais fácil para o aprendiz brasileiro, seja por sua musicalidade, como aponta Joaquim,

ou por se aproximar mais de nosso preparo fonético, como defende Tábata. Mais uma vez, com a fala de Melissa, a percepção de que nossa variante não é nem a britânica, nem a americana, ou mesmo a de qualquer país anglofalante é levantada. E Brenda adiciona que não é o inglês “puro”, no sentido de ser nativo, é o inglês que passa pelo filtro do Outro, ou seja, a variante falada por nós está condicionada a nossa visão de mundo e representações.

Em outras palavras, o inglês que falamos é hibridizado, é uma mistura de tudo o que conhecemos e acreditamos, assim como nossas representações culturais. Além disso, como admite Melissa, o recente fenômeno da globalização permite maior contato com pessoas e realidades do mundo inteiro. Hoje, se um brasileiro deseja se comunicar com um russo, por exemplo, ele pode assim fazer sem mesmo sair de casa, devido aos aparatos tecnológicos que permitem a interação global àqueles que dispõem dessas facilidades. Então, nossas representações são condicionadas por tais interações em escala mundial e não são únicas e estáveis, e o inglês é apontado como a língua de estabelecimento destas interações. Portanto, mesmo que o inglês americano ou britânico continue sendo visto como modelo do inglês nativo, a mistura das variantes se sobressai. Para Cíntia, a pronúncia precisa se aproximar de um referencial, pois

eu acho importante pra não comprometer a comunicação. Então, tem sons da língua inglesa que não são da língua portuguesa, que são mais difíceis de fazer e tal. Se/ claro, a gente tenta mostra pro aluno como fazer, às vezes até nós mesmos temos certa dificuldade, então não é fácil pra todo mundo. Eu tento me aproximar, mas eu espero que isso não comprometa a comunicação. Se comprometer, aí tem que ser feito um trabalho mais a fundo sobre isso, pra mostrar que é assim como no português uma letra já muda a palavra, uma letra diferente já pode mudar duas palavras que tem a mesma grafia, tipo “bola” e “bota”, se uma pessoa tem dificuldade em falar “bota” e falar a “bola”, talvez alguém não entenda ela, entende? Então nesse sentido eu acho que é importante cuidar da pronúncia e tal, né? Da entonação, essas coisas. [E-CÍNTIA, 2015]

Quando Cíntia diz que acha importante ter uma boa pronúncia e entonação, aproximando-se de um referencial, procura destacar o cuidado que é preciso ter com a inteligibilidade quando se fala uma língua para que a comunicação não seja comprometida, mas não indica qual seria o referencial ideal neste caso.

Ainda sobre a cultura e suas representações no ensino de inglês, os professores se posicionaram dizendo como esta poderia ser abordada em sala de aula. Brenda, como já mencionado anteriormente, acredita que ao se trabalhar aspectos culturais é preciso que haja um distanciamento de nossos preconceitos para com as diferenças do Outro, ou seja, o ideal seria ajudar o aluno a olhar para o diferente sem se basear em imagens e ideias preconcebidas sobre o Outro; também destaca que a quebra de estereótipos pode ser uma forma produtiva de se referir à cultura durante as aulas de inglês. Os demais docentes acrescentam que

É sempre possível fazer links com diferentes países por meio de textos, atividade, trabalhos, vídeos, debates, etc. A maioria dos materiais atuais trabalham por meio de linhas temáticas, e dentro desses temas é possível incluir as questões culturais, inclusive relacionadas ao Brasil. [Q-CAMILA, 2014]

Deveria ser apresentada de forma dinâmica, com tópicos e discussões sobre costumes, tradições, história. O ponto inicial pode ser o estereótipo, que costuma ser uma visão distorcida e exagerada da realidade, para ampliar e revelar que é muito além desse pensamento inicial. Mesmo tópicos simples como a culinária, datas comemorativas, já seriam importantes para abordagem em sala. A curiosidade dos alunos é grande, é preciso utilizar isso em favor deles. Também é possível comparar o Brasil com países de língua inglesa e verificar as similaridades e diferenças, incentivando a coleta e compartilhamento de informações. [Q-CÍNTIA, 2014]

Acredito que esse seja um ponto muito difícil de se responder. É sempre mais fácil quando a questão cultural esteja ligada ao interesse do aluno, como por exemplo, viagens, seriados, filmes, livros. Penso que a cultura deve ser tratada sempre de forma bem lúdica, estabelecendo contrapontos com a cultura do Brasil e sempre trazendo à tona questões mais profundas como colonização, processo de formação social, regime político adotado nesse país, crenças, mitologias, religiões, etc. [Q-MELISSA, 2014]

Para Camila, Cíntia e Melissa trazer a cultura para a sala de aula fica mais fácil quando são utilizadas algumas produções artístico-culturais de países anglofalantes, como os exemplos citados dos seriados, filmes, músicas, livros, etc. para desenvolver e contextualizar as atividades. Se tais elementos forem de interesse específico do aluno pode facilitar ainda mais a assimilação da língua/cultura. Outra colocação importante na fala das docentes reside no fato de sugerirem que seja feita uma comparação da cultura do país que está sendo trabalhado com as questões socioculturais brasileiras em uma troca intercultural, com o intuito de refletir sobre a cultura da língua-alvo e sua própria

cultura, verificando as similaridades e diferenças e, acima de tudo, procurando compreender melhor os elementos responsáveis pela formação social de cada povo (religião, política, costumes, crenças, etc.). Eis então uma percepção que precisa ser trabalhada no ensino de línguas: a interculturalidade, ou seja, pensar interculturalmente e aprender sobre o Outro e sobre si mesmo. Cíntia reforça esta percepção acerca do ensino intercultural de língua/cultura com a seguinte opinião:

No ensino de inglês, eu trabalharia cultura através da comida, através dos feriados, por meio de, de coisas do cotidiano deles que são diferentes do nosso ou parecidos. Então, um próprio prato de café da manhã nos Estados Unidos e um café da manhã aqui no Brasil já vejo como bem diferentes um do outro, então por que, né? E às vezes a cultura tá ligada nessas questões também. Então eu trabalharia nesse sentido.

*Entrevistadora:* você acha importante fazer essa ligação da cultura da língua alvo com a cultura da língua nativa do aluno, igual aqui o português?

Sim, acho importante tanto na questão de comparar, não para dizer quem é melhor ou pior, mas pra mostrar o que tem diferente. Então acho que até diminui o estranhamento caso o aluno venha a ter contato com isso lá fora, ele não vai ficar assustado demais, nem nada assim. Se ele já ouviu falar daquilo uma vez, alguém já explicou pra ele porque que é assim ou como que é, quando ele deparar com isso não vai ser tão assustador assim, sabe? Então eu acho importante sim. [E-CÍNTIA, 2015]

O que Cíntia tenta destacar é o fato de verificar como coisas simples do cotidiano se manifestam no contexto estrangeiro e no contexto brasileiro, buscando compreender as diferenças de forma construtiva, como algo que só vem acrescentar na formação do aluno, não para estabelecer pontos valorativos daquilo que seria melhor ou pior entre as diferentes culturas. Outra visão subjacente ao ensino de língua/cultura inglesa aparece na resposta de Tábata:

Deveria ser trabalhada em conjunto com o ensino de todas as habilidades. Ao apresentar-se um texto qualquer, por exemplo, o primeiro passo para o entendimento do mesmo deve ser, acredito, entender o contexto em que ele foi escrito (autor, gênero, país, veículo, etc.). Claro que, além disso, mais enriquecedor ainda seria separar momentos de aulas ou aulas inteiras para se discutir questões culturais contextualizadas. Vídeos de falantes nativos em situações reais de uso de língua, por exemplo, são essenciais em sala de aula. [Q-TÁBATA, 2014]

Na visão da docente, quando trabalhamos as habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita estamos ensinando a língua/cultura alvo contextualizada e significativamente. Nesse viés, o emprego de materiais de situações reais de uso da língua (*realia*)<sup>15</sup> produzidos em contextos anglofalantes é essencial para o aprimoramento das habilidades do aluno. Já Joaquim, em relação ao trabalho com a língua/cultura em sala, defende que

Há diversas formas. O trabalho com a literatura é sempre válido. Vídeos, textos e músicas são apenas alguns dos exemplos principais. Há também o trabalho com *slangs*, *idiomatic expressions*, *proverbs*, etc. [Q-JOQUIM, 2014]

Assim como Melissa, Camila e Cíntia, Joaquim acredita que produções artístico-culturais são eficazes, mas destaca primeiramente a literatura. A leitura de obras de autores representativos da literatura de países anglofalantes geralmente permite ao leitor ter acesso a uma possível visão a respeito de aspectos socioculturais, políticos e históricos de um povo, como podemos observar, por exemplo, ao ler um romance como *Oliver Twist*, de Charles Dickens, que apresenta uma forte crítica à precariedade da sociedade inglesa do século XIX. É inegável que a literatura seja um forte arcabouço para uma reflexão sobre língua/cultura de outros povos, mas, infelizmente, pelo relato dos professores, constata-se que pouco espaço há no ensino de inglês brasileiro para uma prática voltada para a literatura ou o professor não sabe como trabalhá-la de maneira produtiva em suas aulas, como relataram:

BRENDA: [é que a literatura pode ser vista como simplesmente uma visão do mundo, de um determinado lugar ali, pode se ter com outras visões também, é interessante ver, sei lá... Mas, respondendo sua pergunta de que se é possível trabalhar com literatura, acho que não por causa de não conseguir fazer isso bem, é uma frustração, mas eu não sei qual a razão de eu não conseguir fazer isso bem, acho que eu tenho medo disso... Tenho medo de usar e de que fique uma coisa não bem executada, então eu sempre, quando vou trabalhar alguma coisa, uma obra literária assim em aula, eu fico morrendo de medo assim, de fazer alguma coisa e não fazer jus ao que eu poderia fazer. TÁBATA: acho que ainda não sabemos bem como introduzir a literatura. A gente quer, mas aí chega, por exemplo, eu chego lá na escola de inglês que eu dou aula e o objetivo é você terminar o

<sup>15</sup> *Realia* são objetos da vida real utilizados em sala de aula para ajudar a melhorar a compreensão da cultura do Outro e de situações reais de uso da língua-alvo.



*American English File* até o 6C no primeiro semestre e você tem um schedule, aula 1: 1ª, aula 2: 1B e você não tem aquele espaço, né?!

CAMILA: [pra inserir, né?!

TÁBATA: e teria que ser muito/ teria que ser um progresso, né? Não é assim, ah um dia você dá aula de um texto assim, pode ser texto claro, mas...

CAMILA: [ou dá um livro

JOAQUIM: [pra ler fora de aula

CAMILA: [ou dá um livro e no outro dia marca prova sobre o livro... É meio *pointless*...

MELISSA: [E aí o que adianta ter essa prova, né? Não tem nem discussão.

TÁBATA: [você acaba não atingindo o objetivo que seria entender a cultura da língua.

MELISSA: [ou pegar dois textos que conversam, né? Trazer, por exemplo, uma história / um trecho dum conto escrito por:, sei lá, pela Jane Austin e o mesmo, mesmo conto reescrito por alguém e ver a diferença de vocabulário

CAMILA: [da língua

MELISSA: [a variação mesmo ao longo do tempo, e não tem tempo, eu sei por que não rola. Às vezes o aluno não se interessa também e daí você não se interessa por literatura, mas por outros gêneros, enfim...

TÁBATA: [isso principalmente quando a gente trabalha um livro didático, né? Você não sabe onde por aquilo.

[E, 2014]

De certa forma, este trecho do diálogo entre os participantes revela certa dificuldade e frustração em inserir a literatura nas aulas de inglês, mostrando que é uma prática que exige um período de tempo e preparação maior para ser realizada, diferentemente de uma atividade que utilize músicas, por exemplo. No entanto, ressaltam que a literatura é uma forma de ter contato com a língua/cultura de uma sociedade, ou seja, ela também contribui para nossas representações culturais quando lemos um livro ambientado em uma sociedade anglofalante. Ainda adicionam:

MELISSA: [Mas isso já funcionava quando dou aula particular, por exemplo, a literatura funciona muito melhor, porque eu geralmente não tenho um material, não gosto de material, até por que quando a gente trabalha com aula particular, o aluno/ você tem alguns alunos que estão ali por vários/ por diversos interesses, que não são os mesmos às vezes. Então, eu tive uma aluna que queria aula pra ir pra um cruzeiro, então, tipo o que eu conseguia era, sei lá, menu do restaurante no cruzeiro, coisas assim, começando a pesquisar coisas sobres, tipo coisas de loja do cruzeiro, cassino, e as vezes não dá pra inserir literatura. Mas tem gente, por exemplo, eu dei aula pra uma aluna que queria ir para o Canadá e queria aprender um pouco da literatura canadense, e eu trouxe lá ( ), trouxe alguns autores e a gente trabalhou com pequenos contos, crônicas, tiras...

BRENDA: [Ah, uma coisa é que entra na discussão meio dos *readers* lá, ao mesmo tempo que você tá dando acesso à história, eu não sei

quanto ele não mexe com “n” coisas que poderiam ser vistas, tipo de língua mesmo assim...

CAMILA: [de estilística

BRENDA: [é, daí mata, fica um negócio bem (mezinho)

CAMILA: [só o enredo é trazido.

BRENDA: [daí eu fico também... tá, aí é mata e o propósito? Tá trabalhando, mas qual é o propósito?

JOAQUIM: [é, acho que a gente teve uma base universitária de se analisar a literatura de uma forma que nem sempre a gente deveria trabalhar em sala de aula, é uma coisa bem mais acadêmica, porque...

TÁBATA: [exatamente! A gente sai podendo dizer “eu li muita literatura e entendo muita literatura, mas não sei ensinar.

BRENDA: [é, acho que a maior deficiência é nesse ponto...

[E, 2014]

Para Melissa, o uso da literatura pode ser profícuo quando não há um cronograma ou um material didático específico a ser seguido, citando o exemplo de aulas particulares em que ela conseguiu inserir a literatura no ensino da língua/cultura inglesa. A docente ressalta que quando há interesse por parte do aluno fica mais fácil trazer a literatura para a aula de inglês. Os professores ainda fazem menção aos *readers*, uma espécie de leitura facilitada de acordo com o nível do aprendiz, baseado no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), que na tentativa de tornar a leitura adequada ao nível de conhecimento da língua pelo aluno, acaba modificando o texto original em vários níveis – estilístico, vocabular, etc. –, simplificando, segundo os docentes, a experiência do aprendiz com a leitura. Por isso, os docentes acreditam que a abordagem da literatura é válida no ensino de inglês, mas precisa ser muito bem fundamentada e os professores em si deveriam ter uma melhor preparação para aplicá-la em sala de aula. Cíntia, ao ser questionada se concordaria que a literatura seria uma forma de abordar aspectos culturais de um povo, diz:

Eu concordo que seja, tanto é que no próprio curso (de Letras) a gente estuda a literatura e por meio dela você vê questões não só culturais, mas questões de época, questões de costumes. Então, assim, é uma forma de você refletir sobre a realidade ou sobre o que acontece nessas situações. Então eu concordo que é possível, mas eu ainda não tive essa experiência. [E-CÍNTIA, 2015]

A docente afirma acreditar que a literatura seja uma das maneiras de ter contato com aspectos socioculturais de outros povos, permitindo momentos de reflexão sobre as representações advindas da leitura. No entanto, ressalta

que também não havia conseguido até aquele momento desenvolver uma prática de ensino de inglês calcada na literatura. Quando perguntei se ela havia tido alguma experiência de ensino de literatura, Cíntia afirmou que

a princípio não. Pelo menos o trabalho que eu tive em escola pública, pra trabalhar a literatura eu precisaria de mais tempo, mais espaço, eu precisaria de um nível de inglês um pouco maior do que o dos alunos com que eu tive contato. Eu não consegui fazer um trabalho com literatura ainda. Acredito que é possível sim, mas não consegui ainda. [E-CÍNTIA, 2015]

Reforça-se, assim, um paradoxo em relação à literatura no ensino de inglês, ou seja, obras literárias são fontes inesgotáveis de informações a respeito da língua/cultura de um povo anglofalante, porém esse material geralmente não é de fácil acesso no ensino da língua no Brasil. Mesmo assim, para aqueles que têm acesso a este tipo de material, pode-se ter uma querela de informações sobre a formação social de um determinado grupo por meio da leitura.

Posto isso, todos estes meios de trabalhar a língua/cultura inglesa já citados ao longo da análise são de certa forma responsáveis pela constituição da imagética que criamos sobre a cultura nacional de países anglofalantes. Isto significa que, independentemente do tipo de material adotado para o ensino de inglês (músicas, livros, vídeos, seriados, etc.), ele irá influenciar nas representações sociais e culturais que o aprendiz apresentará sobre o idioma, pois enfatizo que as representações são frutos de nossas experiências em determinado contexto e de todo o conhecimento adquirido ao longo de nossas vidas. No entanto, é imprescindível destacar a mutabilidade de nossa forma de olhar para o Outro e para nós mesmo. Em outras palavras, as representações se comportam semelhantemente ao discurso, isto é, são várias vozes anteriores que se ressignificam em cada nova interação. Então, as representações também carregam características passadas e se transformam no presente, por isso apresentam certa heterogeneidade e fluidez. E, aparentemente, os professores concordam com essa dinâmica das representações, pois quando questionados se as percepções acerca de uma cultura poderiam mudar, afirmaram que:

Sim, considero que podemos mudar. Eu, pessoalmente, antes de começar a ter mais contato com a língua inglesa, conhecia apenas estereótipos sobre os EUA. Por meio do estudo sobre a cultura norte-americana, outras facetas interessantes surgiram. Além disso, quando você conhece alguém de um país e cultura diferente da sua, você aprende a respeitar o outro e a entender como a cultura naquele lugar funciona, e isso é muito interessante e gratificante, principalmente porque você também pode compartilhar a sua. [Q-CAMILA, 2014]

Sim, com certeza. As principais chaves para a mudança de nossas crenças se concentram em ser aberto a mudanças/querer mudar e ter acesso a informações, dialogar, discutir. Informação é tudo. É pesquisar, procurar fontes diversas e confiáveis, acessar pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto, refletir, discutir. Mas acredito que uma mudança no posicionamento sobre uma cultura só acontece de fato se a pessoa tem abertura para isso e aceita observar por outro ângulo. [Q- BRENDA, 2014]

Segundo Camila e Brenda, certamente é possível mudar nossas representações sobre um povo e sua cultura. Para Camila, quando uma pessoa adquire maior conhecimento sobre outro povo ou entra em contato com pessoas de nações distintas, ela passa a olhar para o Outro de maneira diferente e outros fatos interessantes podem ser aprendidos, além de haver espaço para trocas interculturais. Já Brenda defende que estar aberto a mudanças e ter acesso a informações são atos essenciais para transformar o posicionamento de uma pessoa sobre certa cultura. Por outro lado, para Joaquim, a percepção da cultura do Outro muda quando vivemos uma experiência em imersão, como ressalta:

Sim. Estando imerso na cultura do país. Somos todos um tanto ignorantes em relação a este ou aquele aspecto culturais, até o dia em que somos passamos por uma experiência traumática ou mesmo feliz, em um país cuja cultura é extremamente diferente da nossa. Em ambos os casos, só aprendemos. [Q-JOAQUIM, 2014]

Como mostra o excerto anterior, Joaquim acredita que ao viver uma experiência estando imerso em um país estrangeiro, podemos assimilar e compreender melhor os aspectos culturais daquele lugar assim como é possível estabelecer relações com nossa própria cultura. A ideia de comparação entre características socioculturais de diferentes povos pode ser vista como situações de troca intercultural. De forma semelhante pensam Melissa e Tábata, como se pode constatar:

Com certeza. O conhecimento abre portas para a mudança de opinião de forma crítica e coerente. Creio que muitos preconceitos relacionados aos países de língua inglesa poderão ser sanados se a questão cultural for aprofundada, permitindo ao aluno ter, sem dúvida, seus afastamentos em relação à cultura alheia, mas também permitindo a ele encontrar pontos de contato entre sua própria cultura e a do próximo. [Q-MELISSA, 2014]

Com certeza. Podemos mudar o modo como enxergamos determinada cultura a partir do momento em que adquirimos conhecimento sobre ela e sobre outras ao redor do mundo, traçando um paralelo entre as suas características. Tais características partem desde as geográficas até as mais profundamente culturais, passando pelo clima, história, formação e evolução da língua (e os motivos da evolução) e outras. [Q-TÁBATA, 2014]

Como é possível observar, as docentes ressaltam que o conhecimento sobre o funcionamento e a evolução sociocultural de outras nações permite que repensemos nossas ideias pré-formadas a respeito do Outro. Além disso, destacam que pode ser importante estabelecer pontos de afastamento e aproximação entre culturas diferentes a fim de melhor compreendê-las, ou seja, a troca intercultural permite aprendermos mais não apenas sobre o outro, mas também sobre nós mesmos. Em outras palavras, a busca pelo conhecimento e a constante resignificação condicionam nossas representações tanto culturais quanto sociais. Por fim, Cíntia adiciona que

Com certeza podemos mudar nossa visão sobre determinada cultura no decorrer do tempo. Dependendo de onde nascemos e vivemos, nossa história de vida, criação dentro de casa, pessoas com que convivemos, o impacto da mídia, entre outros fatores, somos levados a acreditar em certas “verdades”. Algumas vezes, essas verdades são baseadas em estereótipos, falta de aprofundamento sobre os assuntos ou até mesmo para provocar reações xenófobas a determinadas culturas e países. A partir do momento que nos dispomos a verificar tais “verdades”, pesquisar, olhar mais cuidadosamente, acredito que o conceito da cultura pode assumir um novo sentido. Diferente daquela construção social trazida anteriormente, mas ainda dentro dela, adicionamos uma perspectiva pessoal sobre determinada cultura. Na minha opinião, desde que estejamos aptos a estudar, conhecer e tentar entender, sem julgar como certo e errado, é possível mudar nossa visão sobre determinada cultura. E quanto maior o contato com a cultura, maior a chance de ocorrerem mudanças de perspectiva sobre determinada cultura. [Q-CÍNTIA, 2014]

Em suma, a fala de Cíntia resume o funcionamento das representações culturais ao longo da vida de uma pessoa. Quando se trata de percepções, valores e crenças ligadas uma língua/cultura, não se pode esperar um mapa

representacional estático, pois os elementos que compõem a realidade de uma sociedade estão em constante transformação, assim como as pessoas que fazem parte desse grupo social também mudam a cada momento. Para compreender essa proposição, basta lembrar que o sujeito que acorda de manhã para ir ao trabalho, ao retornar a sua casa já não é mais a mesma pessoa, pois suas verdades ganharam novos sentidos com suas experiências diárias. Dessa mesma forma se comportam as representações: a imagética que eu tinha dos Estados Unidos há um ano não é mais a mesma que eu tenho neste momento, pois tudo o que eu vivi nesse período, seja estando nos Estados Unidos, seja lendo uma matéria no jornal sobre o país, mudaram a minha forma de olhar para aquela nação. Outro fato que irá determinar nossas perspectivas e ações perante o Outro é o contexto em que nos encontramos e a maneira como interagimos neste, negociando os sentidos a cada nova interação social.

Portanto, não dá para apreender as representações que um sujeito apresenta sobre uma cultura específica; as noções que se repetem, como, por exemplo, os estereótipos anteriormente citados, demonstram algumas ideias que são reforçadas e que tentam criar um quadro representacional de uma sociedade, mas este quadro não dá conta de comportar todos os aspectos socioculturais, históricos e ideológicos que fazem parte daquele grupo. Pelas respostas dos docentes, nota-se que algumas ideias prevalecem em relação as outras, como é caso do desejo de viver nos Estados Unidos ou na Inglaterra para aprimorar o conhecimento da língua/cultura inglesa. No entanto, vale ressaltar que todos os docentes que aqui deram suas opiniões têm consciência de que a língua/cultura não é estável e pode ser abordada em sala de aula de diversas formas, seja pelo uso de um *phrasal verb*, seja pelo trabalho com um filme ou mesmo pela escolha de uma determinada pronúncia do inglês.

Na próxima seção, o tema estudado será a percepção de aspectos culturais ligados ao Inglês Língua Franca (ILF), buscando investigar como os docentes entendem este *status* da língua inglesa e de que maneira a cultura se insere quando o inglês assume tal *status*.

#### 4.4 O INGLÊS LÍNGUA FRANCA E A QUESTÃO DA CULTURA

Passarei a analisar agora como a cultura estaria relacionada ao inglês quando este assume o *status* de língua franca de acordo com a opinião dos docentes que participaram desta pesquisa.

Pensar nos aspectos culturais ligados ao inglês americano ou australiano, por exemplo, seria bem mais fácil, pois estaríamos analisando não só a língua e a cultura, mas uma nação em específico. No entanto, quando o inglês é visto como uma língua franca, não há um grupo social determinado ao qual relacioná-lo. Isso se deve ao fato de ILF ser considerado a língua de contato entre pessoas que, principalmente, não compartilham uma mesma língua materna, sendo o inglês o idioma que permite a comunicação entre estes falantes (SEIDHOLFER, 2005). Além disso, como aponta Seidholfer (2005), o inglês enquanto uma língua franca é visto como parte de um fenômeno mais generalizante que seria o inglês como língua internacional. Nesse viés, o idioma engloba falantes de diferentes culturas e contextos, considerando desde os falantes do “*Inner circle*” aos falantes do “*Expanding circle*” propostos por Kachru (GONÇALVES, 2007). Assim, como afirma Cogo (2012), ILF não precisa necessariamente acontecer em um espaço geográfico localizado, pois pode ocorrer também no espaço virtual, como em *chats* ou redes sociais em geral.

Em relação ao ensino, Cogo (2012) defende que o ILF não deve ser visto como uma versão simplificada da língua, porém o aluno precisa estar ciente das diversas formas em que a língua se configura e também ter consciência de sua mutabilidade conforme o contexto. Sendo assim, o papel do professor seria ajudar o estudante a conhecer diferentes formas de usar a língua, suas diversas variantes e como usá-la adequadamente em várias situações. Posto isso, uma das questões do questionário buscava verificar o que os docentes pensam sobre essa condição do inglês enquanto língua franca, obtendo as seguintes respostas:

Acredito que o Inglês é uma língua franca, por inúmeras razões, dentre as quais se destaca o fato de que o número de falantes da língua como L2 é superior ao número de falantes nativos. Essa mudança de conceito gera várias implicações no ensino da língua, principalmente por tirar o foco exclusivo do padrão “*native speaker*”, o que implica em diversas questões, sobretudo as culturais. O que considero extremamente positivo é que o aprendiz pode ganhar espaço para que sua identidade cultural também possa ser abordada

de forma mais ampla e que ele pode ser quem é, sem um “*role model*” específico a seguir. [Q-BRENDA, 2014]

Considero que o conceito de inglês como língua franca é algo interessante de ser observado, uma vez que a língua inglesa vem se tornando mundial; é importante perceber que a língua já foi tomada por diferentes sotaques e acentos, e que mesmo assim continua sendo inglês. Além dos países que têm o inglês como língua oficial, podemos conhecer também aqueles nos quais o inglês tem se expandido como segunda língua. Atualmente o inglês é uma língua que possibilita a união de pessoas de diferentes nacionalidades, o contato com o mundo, e nesse sentido é importante perceber que existem variações além daquelas “americana” e “britânica”. [Q-CAMILA, 2014]

Brenda considera que o inglês é uma língua franca por vários motivos, mas destaca o fato de haver mais falantes de inglês como segunda língua que falantes de inglês como língua materna. Com isso, ela acredita que o falante nativo deixa de ser o foco no ensino de inglês e muitas questões em relação a este são transformadas, principalmente aquelas que dizem respeito à cultura. Além disso, uma observação importante feita por Brenda encontra-se no fato de o ILF permitir maior espaço para o falante – não nativo – abordar aspectos de sua própria cultura, sem precisar seguir como modelo o falar de um determinado país anglofalante por exemplo. Camila adiciona que o inglês vem se espalhando mundialmente, sendo tomado por diferentes sotaques e acentos e ainda continua sendo a língua de contato com realidades diversas, indo além do contato apenas de nacionalidades onde este é o idioma oficial. Entretanto, Tábata diz não ver o ILF como uma língua mundial:

Acredito que seja impossível chamá-la de língua mundial, visto que boa parte da população mundial ainda não tem acesso ao seu aprendizado. Embora ela sirva como língua de contato entre a maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, não servirá em qualquer situação, ainda que seja, em teoria, uma língua fácil de aprender. [Q-TÁBATA, 2014]

Tábata defende que, apesar do inglês ter se tornado a língua de contato entre a maioria dos países, não se pode considerá-la uma língua mundial, pois existem muitos países que ainda não falam o idioma. Ademais, defende também que o ILF serve para a comunicação em várias situações, mas pode haver algumas em que pode não se aplicar. Cíntia parece concordar que o ILF não possa ser chamado de língua mundial, como diz:



Eu acho que, de como ela falou que não dá pra ser uma língua mundial, talvez aquela questão do sotaque ou de que ainda não é todo mundo que tem acesso, então por isso não dá pra / não é todo mundo que tem o inglês como segunda língua. As pessoas estão procurando, tão, mas não significa que seja a segunda língua de todos, então não é mundial ainda; tá num processo, entendeu? Então, ah!, tem bastante gente estudando, já é uma língua que é bastante falada, em documentos oficiais, blá, blá, blá, tradução do inglês... Agora, não chega ainda ao patamar de uma língua mundial, até por que cada povo vem de uma região, cada país tem sua língua, ou suas línguas, pra você chegar numa coisa mundial tem que tá todo mundo engajado querendo aquilo mesmo. Com certeza que tem gente que não gosta do inglês como língua franca, não quer por motivos políticos ou por outros motivos. Então concordo com ela que o inglês não pode ser chamado de língua mundial ainda, talvez um dia possa vir a ser, mas por enquanto ainda não, por achar que não é ainda de total alcance para todos. As pessoas estão em contato, ah, às vezes vai e vê uma palavra ali, vai no shopping e vê outra palavra, você tá em contato. Mas agora não é só você tá em contato, você tem que dominar, saber usar, saber contextualizar. Então, quando todo mundo tiver/ atingir esse patamar de uso, de fala, escrita etc, com as habilidades, aí sim dá pra chamar de língua mundial. Mas tem um caminho longo até lá. [E-CÍNTIA, 2015]

Então, ambas não negam o papel do ILF na comunicação internacional, mas dizem não ser possível vê-lo como uma língua mundial, pois para tanto deveria ser acessível a todas as nações globais. Voltando à questão, Tabatá aponta que em certas ocasiões o ILF pode não servir para a comunicação, ainda que seja uma língua de fácil aprendizagem. Por outro lado, Joaquim acredita que o inglês assume o papel de uma língua franca justamente por ser fácil de aprender, como ressalta:

Concordo (que o inglês seja uma língua franca). A razão principal, sem dúvida, foi o boom tecnológico pelo qual passamos. Acredito que exista uma tendência de continuação longínqua do inglês como língua franca, a língua pela qual fazemos negócios com o mundo, primeiramente por sermos bombardeados por ela, seja por músicas, pelo mercado cinematográfico, enfim, e também porque eu acredito que sua estrutura - gramatical mesmo - não seja das mais difíceis de ser aprendida e ensinada. De forma geral, ela – a língua – é básica. Há esta ideia, da qual eu compartilho, de que saber o inglês, isso já não garante muita coisa em determinados mercados de trabalho, mas não saber garante a exclusão da maioria deles. [Q-JOAQUIM, 2014]

Como se pode verificar no excerto, Joaquim pensa que o inglês deverá continuar sendo uma língua franca ainda por um longo tempo, uma vez que somos bombardeados de informações divulgadas nesta língua a todo o

momento e por meio de diversos veículos. Além de tudo, o docente vê a estrutura linguística do inglês como sendo de fácil assimilação, afirmando que talvez isso ajude em sua propagação como uma língua de contato. Outra informação interessante na fala de Joaquim aparece quando ele diz que o inglês deixou de ser um grande diferencial no mercado de trabalho atualmente, porém não conhecer a língua pode excluir a pessoa deste mercado. A meu ver, o conhecimento da língua inglesa passou a ser classificatório na vida das pessoas, ou seja, há dois grandes grupos: o grupo dos falantes de inglês e o grupo dos não falantes. As pessoas do primeiro grupo adquirem maior poder de acesso, seja à informação, seja à comunicação, ou ainda ao conhecimento; já quem se encaixa no segundo grupo acaba tendo acesso limitado a informações, além de ser isolado de muitas situações interacionais. Isso significa que o conhecimento da língua inglesa pode acabar funcionando como uma forma de classificação social. E, como ressalta Melissa, a condição do ILF é algo para ser refletido:

Penso que é uma realidade que vem se estabelecendo ao longo de muitas décadas. A questão aqui não é concordar com isso ou não, e sim, refletir a respeito de como isso afeta a sua vida, trabalho e grupo social. Sem dúvida, a língua inglesa além de ser a língua dos negócios, é a língua do turismo e das relações de contato ao redor do mundo. [Q-MELISSA, 2014]

Em outras palavras, o que a docente destaca é que a língua inglesa tem afetado a nossa vida de várias formas, restando a nós descobrir como utilizá-la a nosso favor em nosso dia-a-dia, pois ela se tornou a língua dos negócios, do turismo e da interação global. Dominar o idioma inglês tornou-se a chave de acesso ao mundo, desde que a pessoa saiba como melhor adequá-lo a cada situação. Cíntia também concorda com essa posição sobre o inglês:

Concordo que o Inglês seja a língua franca atualmente, o que acaba diminuindo as fronteiras na comunicação mundial. Essa ideia de língua franca não é nova, e para assumir o posto de língua mundial diversas questões políticas, econômicas e sociais estão envolvidas. Com o passar do tempo, diferentes línguas assumem o posto de “língua mundial” e passam a ter destaque internacional para negociações, documentos e ensino nas escolas. Inevitavelmente, não temos como fugir, principalmente em um mundo globalizado, é importante saber a língua mundial para fazer parte desse mundo e ter a chance de atuar dentro dele também. [Q-CÍNTIA, 2014]

Como Cíntia coloca, um idioma não se torna uma língua franca por acaso. Existem vários fatores políticos, econômicos e socioculturais que corroboram a transformação de um idioma em língua franca. E também são tais questões sociais que irão direcionar o funcionamento da língua perante o mundo. Se pensarmos no contexto histórico da língua inglesa no mundo, por exemplo, e quais as posições dos países que a falam, poderemos compreender o porquê de a língua inglesa ter alcançado tamanho destaque no mundo atual. Basta lembrar que, além de colonizar os Estados Unidos, mais tarde a Inglaterra se tornou um grande império dominando territórios em países como a Índia, a Austrália e a África do Sul, espalhando ainda mais o idioma inglês. Além disso, após a Segunda Guerra Mundial, apesar do enfraquecimento socioeconômico europeu, os Estados Unidos se tornou uma grande potência tanto em questões econômicas quanto culturais, espalhando seu poderio por seu vasto território e por outros países, ganhando destaque mundial que perdura até o momento. Em suma, fatores socioeconômicos do período pós-guerra permitiu o fortalecimento da cultura americana de forma que sua ideologia e valores socioculturais – dentre eles, a língua – ganhasse força mundialmente.

Procurando aprofundar a questão do ILF e a cultura relacionada a este, na entrevista perguntei mais uma vez aos professores o que eles entendiam por ILF e como a cultura aparecia neste cenário. A primeira pergunta indagava o que eles entendiam por língua franca, obtendo a seguinte discussão:

JOAQUIM: eu entendo que seja uma língua de comunicação universal, uma língua de comércio, uma língua mais fácil.

BRENDA: [de contato assim...]

JOAQUIM: algo mais aproximado, por exemplo, do que tentaram fazer com...

MELISSA: [o esperanto?]

TODOS: uhum...

JOAQUIM: o esperanto. Mas no sentido de que.../ Pensando que no esperanto não tem falantes, o inglês vingaria justamente porque .../

TÁBATA: [Porque o inglês tem origem de várias línguas já são... já foram internalizadas ( ) então deve ser uma língua mais ( )

BRENDA: [( ) O esperanto existe uma ideia de pegar traços comuns de uma língua e fazer uma nova língua (hipótese)

TÁBATA: [Só que aí não existe uma cultura por trás e...

((ruídos))

BRENDA: [É!

TÁBATA: [e fica difícil alguém usar...

BRENDA: [Mas tem uma coisa ruim que não tem um poder político muito grande...

MELISSA: [Mas por que ela não ficou? Porque não tinha cultura...  
[E, 2014]

Ao tentarem definir língua franca, os docentes ressaltaram mais uma vez sua função comunicacional, aproximando-a do esperanto, língua inventada com o intuito de ser facilmente aprendida e servir para o contato de diferentes países que não compartilham um mesmo idioma, mas que não obteve sucesso como tal. Segundo os professores, diferentemente do esperanto, o inglês tem ganhado força enquanto língua franca justamente por ter evoluído de outras línguas e por ter vários falantes em lugares distintos, havendo ainda um contexto sócio-histórico, político e cultural que o impulsionou a este *status*. Para Cíntia, o ILF também é tido como uma língua que permite a comunicação, como ela afirma:

O que eu penso do inglês como língua franca é ele ser falado por pessoas que não são nativas, como uma segunda língua então ele é falado, por nativos e por não nativos. É a língua para se comunicar. Então independente do sotaque que você vai ter, seja você brasileiro, indiano ou, sei lá, de outro país, você vai conseguir se comunicar por aquela língua, é a língua que pode unir assim as pessoas, independente de onde elas são, ou o que elas fazem, ou qual é a cultura delas, elas têm uma língua pra fazer com que elas se comuniquem. É isso o que eu entendo como língua franca. [E-CÍNTIA, 2015]

Além de seu caráter comunicacional, o ILF é compreendido como uma língua de união sob o ponto de vista de Cíntia, pois independentemente do sotaque ou do lugar de origem, as pessoas que utilizarem o ILF poderão estabelecer um elo que suas línguas maternas não possibilitariam, e a docente destaca principalmente o uso do ILF pelos falantes não nativos, pois esta seria a função inicial da língua franca, o contato entre pessoas que não compartilham um mesmo idioma. Em outro momento da entrevista, questioneei aos professores se no momento da interação, ao utilizar o ILF, haveria uma cultura ou traços culturais por trás daquele inglês. Eles chegaram a seguinte reflexão:

JOAQUIM: Cultura? Do inglês língua franca?  
Sim.  
JOAQUIM: Acho que está sendo construída.  
((ruídos))

CAMILA: É uma rede sendo construída... Porque como acho que no contexto de língua franca cada um vem com seu sotaque, suas características e suas culturas, acaba se transformando numa rede de microculturas que vai se formando por trás da.../ da língua.

TÁBATA: porque funciona assim, tipo uma língua de contato, né?

MELISSA: [E não rola esse choque cultural assim imediato porque você tá lá com a língua, tá, por exemplo, eu tô falando com um japonês, ele tem uma cultura completamente diferente da minha, ocidental, mas tem alguma coisa em comum que é a língua. Então parece que às vezes o choque cultural entre a minha cultura e a dele parece ser menor porque ali tem uma coisa que é comum que é a língua.

JOAQUIM: [Mas eu/ mas eu acho que em relação a cultura vai ser sempre mais neutra porque não tem como abarcar MILHÕES de falantes de diversos países... O que/ o que aproximaria de cultura seria acho que os termos relacionados às discussões, por exemplo, a tecnologia vai aproximar eles, então certos jargões da tecnologia vai ficar mais como cultural, não sei se é possível vocês verem desse jeito, sabe? Mas por que senão vai ficar meio assim... solto, meio ameba, meio...

@ @ @

TÁBATA: [Porque não tem como você se expressar plenamente, culturalmente a partir de uma língua que não é sua língua franca...

JOAQUIM: [que não é sua língua materna.

TÁBATA: não é sua língua materna.

BRENDA: [Na verdade você vai levar aspectos de sua cultura pro uso daquela língua, se você falar ( ) ele vai olhar e dizer: “puts, o que ele tá dizendo?” (hipótese)

TÁBATA: Sim, você leva...

TÁBATA: [Você leva exatamente porque você não consegue se expressar no raciocínio do outro, o raciocínio naquela língua.

BRENDA: [É, você está falando da sua língua, sempre da sua perspectiva. É que eu sempre me lembro do exemplo da Camila lá, do *sorry* pelo *WHAT?*, é muito o que a gente falaria.

JOAQUIM: [o *what* é complicado.

CAMILA: mas em português falar “o que” a professora entende.

BRENDA: [exatamente.

JOAQUIM: [não é rude, né!

BRENDA: [ou aquela coisa da gente poder chegar e dizer “me vê tal coisa aí” e, sei lá, dependendo do tom, você pode até botar um “por favor”, mas dependendo do tom assim, “oh vai, me vê uma coisa aí, sem o “por favor”, isso é ok!

JOAQUIM: Então talvez esse tipo de aspecto/ esse aspecto da formalidade, da polidez, ele/ talvez ele acabe tendo reflexo na língua do sujeito ao utilizar a língua franca. Eu acho que é um processo mais fácil, cultural, se for isso.

[E, 2014]

Nestas falas dos professores aparece, primeiramente, a ideia de que a cultura quando se fala em ILF é construída no contexto e no momento da interação. A visão de Camila parece resumir essa ideia, pois ela afirma que no ILF há uma rede de culturas sendo construída pelos falantes em determinado contexto, no qual cada sujeito traz um pouco de seu sotaque, seus traços culturais e sua ideologia constituindo, assim, aquilo que Camila chamou de uma rede de microculturas que envolvem a língua inglesa. Posto isso, é

possível relacionar a percepção da docente com a noção do terceiro espaço – um local de constantes negociações e conflitos –, proposto por Bhabha (2013), em que culturas e suas diferenças são negociadas e ganham sentido a cada ato enunciativo. Assim, quando se pensa no inglês enquanto uma língua franca, a interação acontece nesse terceiro espaço de negociação, não havendo uma única cultura predominante, já que os falantes trazem para aquele contexto seus próprios traços culturais imergindo deste local uma cultura híbrida, em constante transformação. Isso não significa que não haja choques culturais entre os falantes, mas tais choques são fundamentais na constituição dos sentidos da interação. Como no exemplo dado por Melissa, quando um brasileiro conversa com um japonês por meio do inglês, que estará funcionando como uma língua franca, cada um traz para aquela situação interacional suas características socioculturais e ideológicas, permitindo que a cultura nesse terceiro espaço essa negociada.

Para Joaquim, no ILF, a questão cultural acontece de forma mais neutra, pois como ressalta Bhabha (2013) o sujeito é descentralizado, podendo haver milhares de falantes de diferentes nações unidos por um interesse em comum, como destaca o docente. A meu ver, dizer que a cultura no contexto do ILF é mais neutra significa dizer que não há uma cultura dominante, pois existem falantes de diferentes regiões interagindo por meio da língua inglesa e que, provavelmente, compartilham de um mesmo interesse. Portanto, a cultura imergente desse terceiro espaço interacional não vai ser neutra, mas carregará os aspectos socioculturais e ideológicos criados naquele momento e local. Então, a cultura, assim como o discurso, não é neutra; ela adquire uma nova representação a cada interação.

Outro fato levantado na discussão sobre o ILF é o limite expressivo que uma língua franca pode acarretar. Tábata afirma que não se pode expressar plenamente por meio de um idioma que não é sua língua materna, pois seu interlocutor pode não compreender o seu tom de voz ou a forma como você usa certas expressões da língua, citando o exemplo de uso do *what* para quando a pessoa não entende algo, como correspondente de “o que?” do português brasileiro, mas que na língua inglesa seria mais adequado o uso de *sorry*. Se fosse em um contexto brasileiro e alguém dissesse *what* em vez de *sorry* seria completamente inteligível. Já na interação com alguém de outra

cultura, o *what* soaria rude e impróprio. E é nesse viés que os professores alegam a limitação no momento de se expressar em uma língua franca. Por outro lado, Cíntia acredita que ao utilizar-se o ILF, o propósito primordial é a comunicação, não as questões culturais, como afirma:

Eu acho que num primeiro momento as pessoas estão mais preocupadas com a comunicação do que com a cultura. Então, assim, elas veem a língua e elas sabem que elas precisam daquilo pra conversar ou pra negócios, pra alguma coisa assim. Então no primeiro momento é mais a intenção de se comunicar, e por saber que é uma língua que politicamente é importante e... enfim, por esses motivos. Eu não tenho certeza sobre o quanto essas pessoas aprofundam assim, eu acho que indiretamente você vai acabar esbarrando em alguma coisa cultural, sabe? Sobre como a língua se organiza ou quando você vai falar sobre um tópico, não tem como você evitar falar sobre isso. A menos que você esteja restrito a... a seu objetivo que seja a comunicação por isso, por aquilo, por aquele outro, tipo, aí, pra *business*, então você não vai querer ficar discutindo muito coisas fora disso, entendeu?... [E-CÍNTIA, 2015]

A fala de Cíntia revela que a preocupação no momento de uso do ILF é fazer-se inteligível e que a cultura pode ficar em segundo plano, aparecendo em algumas situações, como na escolha de expressões ou na maneira de pronunciar certas palavras, mas que não é algo aprofundado na interação. No entanto, a docente acrescenta que a aspectos culturais podem aparecer ao utilizar o ILF dependendo do caso e do nível de conhecimento que o falante tem da língua, como ela sugere:

Eu acho que aparece assim, dependendo do nível de profundidade que cada um vai ter na língua, mas a partir do momento em que você estuda, se a pessoa for estudar a língua, ela vai estudar a cultura junto, assim tipo num tópico lá sobre comida, um tópico sobre... no restaurante, aí a cultura vai aparecer quando ela tiver aprendendo inglês, a menos que ela se restrinja a propósitos específicos. Mas mesmo assim, né? Tipo, se eu for aprender como me comunicar numa reunião, vou ver que tem jeitos mais polidos, tem jeitos menos polidos e assim vai... Talvez/ ah, eu acho que aparece sim, de algum jeito vai aparecer @@@ [E-CÍNTIA, 2015]

Em outras palavras, a docente acredita que a cultura não é algo que interfira diretamente na comunicação quando se usa o ILF. Traços culturais podem aparecer, mas não seria o foco da interação. Cíntia ainda menciona que quando alguém estuda a língua inglesa, aspectos culturais aparecem mais obviamente. No entanto, se consideramos que língua e cultura são

indissociáveis, logo não há como a cultura estar em um segundo plano ou não interferir diretamente na comunicação. Mesmo em situações em que o inglês assume a função de língua franca, a cultura também estará presente na interação. Mas será possível o ensino de inglês como uma língua franca? Retomando a questão do ILF e o ensino deste, uma das perguntas feitas era se os docentes poderiam dizer que ensinavam o ILF. Obtive a seguinte discussão:

CAMILA: Mas acho que também em relação à pergunta da Gi que ela perguntou se a gente ensina uma língua franca, acho que/ acho que a gente ensina um inglês que o aluno tem condições de usar num contexto de língua franca, mas não que seja rotulado língua franca... é inglês.

BRENDA: [não é objetivo (rotular o inglês como língua franca)]

MELISSA: [a gente ensina gramática, vocabulário, pronúncia... a gente ensina...]

CAMILA: [é o inglês que se estiver num contexto de língua franca, que é o que vem acho que acontecendo, ele vai conseguir se entender e se fazer entender. Mas não que seja um objetivo...]

JOAQUIM: [não é rotulado, mas ele é muito baseado no método, no *approach* que a gente ensina, né? A partir do qual a gente ensina, por exemplo: livro *American English File*...]

MELISSA: [aham!]

BRENDA: [senão aí fica estranho ensinar inglês só com o livro...]

JOAQUIM: [aí vai do professor, tirar o inglês da cartola... pra suprir...]

BRENDA: [mas é meio que uma doutrina tentar seguir só com um livro...]

[E, 2014]

O ponto em discussão no trecho anterior é a possibilidade de nomear ou não o inglês ensinado pelos docentes de ILF. Todos parecem concordar que não dá para chamar a língua ensinada de ILF porque há vários fatores que interferem na prática, como a abordagem de ensino adotada, o livro didático utilizado, o contexto em que a prática ocorre etc. Além disso, a rotulação não é o objetivo no ensino-aprendizagem de inglês e, às vezes, soa até estranho se rotulado, como defende Cíntia:

Eu considero (que ensino o ILF), mas se eu for falar para alguém que eu ensino inglês como língua franca, provavelmente eu vou ter que explicar o que eu quero dizer com isso, porque não é um termo assim que todo mundo sabe. As pessoas não perguntam “você fala inglês americano, britânico ou como língua franca?”. As pessoas perguntam se você fala inglês americano ou britânico, por exemplo. A língua franca ainda não tá dentro desse pacote de qual língua você fala, mas... [E-CÍNTIA, 2015]



Sendo assim, chamar o inglês ensinado de ILF não parece apropriado aos olhos dos docentes desta pesquisa. Aliás, como aponta Camila, o professor ensina o inglês – que seria aquele inglês já citado, o inglês brasileiro, pois passa pelo filtro do professor sendo moldado por influências diversas – que dá condições para o aluno usá-lo em uma situação em que o inglês assuma o *status* de língua franca. Nesse ponto, retomo a discussão feita por Pennycook (2007) acerca do mito do ILF, pois, como questiona o autor, o que seria esse ILF? Existe uma unidade chamada ILF? Em outras palavras, o ILF se constitui em cada interação verbal, sendo, portanto, mutável e socialmente construída; desse modo, não existe uma estabilidade daquilo que poderia ser chamado de inglês língua franca ou inglês língua internacional, porque não há como descrever esta “variante” da língua inglesa, pois se eu pedisse para alguém me dizer, por exemplo, uma expressão do ILF, o que esse alguém poderia me responder? Isto significa que o ILF é um mito, na visão de Pennycook (2007), por não haver uma entidade que receba tal nomenclatura. Por outro lado, o autor defende que o efeito do ILF ou do ILI é real, uma vez que a função ao qual a língua franca foi destinada é alcançada, isto é, o estabelecimento da comunicação entre falantes que não compartilham uma mesma L1. Por isso, ao longo do texto, referi-me ao ILF como um *status*, porque essa é uma condição que o idioma pode assumir e exprime uma função, mas não seria a língua em si.

Em suma, os docentes demonstraram acreditar que o inglês enquanto uma língua franca pode atingir o objetivo de estabelecer a comunicação entre pessoas de lugares e idiomas distintos, estreitando as barreiras não apenas geográficas, mas sociocultural e politicamente estabelecidas. No entanto, ainda não pode ser chamado de língua mundial por não estar ao alcance de todas as pessoas do mundo.

Em relação à cultura, assim como o ILF, ela é formada e transformada a cada interação em um terceiro espaço de trocas interculturais, ou seja, ela se torna híbrida de acordo com o contexto e com os sujeitos da interação, refletindo um misto de crenças e valores de diferentes culturas que se encontram em um terceiro espaço. Assim, não significa que não exista uma cultura ligada ao ILF e nem que ela seja neutra; o que existe são várias

culturas que, assim como o discurso, transforma-se e ressignifica-se a cada nova interação verbal.

Por fim, no que diz respeito ao ensino de inglês, não seria possível dizer que se ensina o ILF, mas sim o inglês padrão que assume a função de língua franca quando necessário. Portanto, assim como não se pode descrever ou ensinar o ILF, pois ele não apresenta uma unidade e está em constante transformação, as representações culturais do ILF acontece no mesmo ritmo, ou seja, elas mudam a todo o momento.

Com essa reflexão encerro este capítulo que foi dedicado à análise da língua/cultura no ensino de inglês, suas representações culturais e o *status* do ILF na visão dos seis docentes participantes deste estudo. No capítulo seguinte, apresento as conclusões obtidas ao longo de toda a pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é resultado de uma longa caminhada de leituras, questionamentos e reflexões sobre temas importantes, como o das representações e o entendimento de cultura e língua, no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas que, infelizmente, muitas vezes acabam ficando à margem na sala de aula. A questão da língua/cultura é fortemente colocada e teorizada por estudiosos da língua, aparecendo diversas discussões sobre isso em artigos, congressos, livros, etc., porém é frequentemente esquecida ou pouco explorada na prática diária por vários professores. Posto isso, meu intuito era compreender a maneira como alguns docentes percebem a cultura da língua inglesa, por isso optei por trabalhar com as representações culturais relacionadas à língua.

No início, foi preciso entender o que são representações e como elas se constituem. Mas, talvez, o desafio maior foi elencar possíveis conceitos do termo cultura em um recorte não tão extenso. Tanto o conceito de cultura quanto o de representações circulam por diversas áreas, podendo ser estudados sob o viés psicológico ou social, por exemplo, por isso abordá-los dentro da linguística sem me expandir para outras áreas exigiu maiores leituras e aprofundamento sobre tais temas para, então, conduzir a geração de dados e realização da pesquisa. Todo o período de releitura e análise dos dados foi um meio de descobertas, reconhecimento e amadurecimento, tornando-se um processo necessário, permitindo-me refletir sobre minhas próprias percepções e principalmente sobre minha prática enquanto professora da língua inglesa.

Dessa maneira, após a análise das entrevistas e do questionário, retomo as perguntas que nortearam este trabalho para respondê-las, sintetizando os resultados obtidos. Além disso, ao final deste capítulo trago algumas considerações acerca da cultura no ensino de língua inglesa bem como a relação entre cultura e Inglês Língua Franca, dando principal destaque para as representações.

Sendo assim, verifiquei quais os possíveis entendimentos do conceito cultura que apareceram nos dados gerados, relacionando-os com o ensino da língua inglesa quando possível. A primeira percepção é a de cultura como produção artística/ cultural. Como produção artística, os docentes

compreendem músicas, filmes, seriados, vídeos e principalmente a literatura. Na opinião deles, estes tipos de produções permitem que o aluno tenha acesso a materiais que ilustram ou simulam a realidade social de um grupo, facilitando, assim, a assimilação não só da língua como também da cultura, mesmo que o aluno não esteja em contexto de imersão. A produção cultural é ainda uma maneira de diferenciar uma cultura da outra e de representar a regularidade de um povo por meio de seus costumes, festas e feriados representacionais, por exemplo.

A segunda forma de compreensão da cultura se deu por meio de estereótipos. A maioria dos professores alegou que os estereótipos trazem uma imagem já praticamente consolidada de um povo que tomamos como referência daquele grupo social. Afirmaram que o estereótipo não precisa ser evitado – uma vez que seria impossível evita-lo –, mas sim refletido de forma a procurar suas origens e possíveis sentidos atribuídos por ele. Por outro lado, alguns docentes disseram que, no ensino de línguas, tais imagens pré-definidas devem ser quebradas, mas para isso também seria preciso um processo de reflexão. Outro fato apontado é que os livros didáticos contribuem para essa percepção estereotipada da cultura de outros países, uma vez que, geralmente, constituem as representações culturais por meio de ideias pré-formadas. Com essas afirmações, é possível concluir que os estereótipos são uma forma de representar a cultura de um povo e não precisam ser necessariamente excluídos do ensino da língua inglesa, mas é importante que o professor faça uma reflexão sobre eles.

A terceira forma de apreender a cultura seria como comunidades imaginadas. Nesta acepção, aspectos culturais de um povo partem não apenas de um contexto diacrônico ou sincrônico, mas principalmente imaginário, ou seja, muito do que conhecemos da cultura de outros povos é fruto de nossa imaginação. Assim como os estereótipos, que também podem surgir de nosso imaginário, a comunidade imaginada pode estar condicionada pelas experiências em nossa própria cultura. Entretanto, como ilustraram alguns dos docentes durante a pesquisa, no ensino de línguas é preciso haver certo distanciamento daquilo que conhecemos e imaginamos sobre o Outro, permitindo que as representações daquela cultura sejam ressignificadas a cada nova interação.

Essa ideia de distanciamento e negociação de sentidos remete à percepção da cultura no contexto pós-moderno. Nesse caso, a cultura é híbrida e se transforma constantemente, havendo um terceiro espaço interacional que permite uma nova forma de olhar para a cultura de cada falante. Nessa perspectiva, os professores ressaltaram que o contato com a língua/cultura do Outro possibilita a ressignificação da língua/cultura deste e de sua própria cultura, principalmente em situações de utilização do ILF. Portanto, a língua/cultura seria construída na interação.

Dentre às concepções de língua apresentadas pelos professores, constatou-se aquela em que a língua é vista como instrumento de comunicação, resultando da influência da abordagem comunicativa de ensino de línguas que ainda é bastante adotada no ensino de inglês no Brasil. Alguns docentes acreditam que o trabalho com as habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita pode ser uma maneira eficaz de abordar a língua/cultura alvo, aproximando o aluno do uso real da língua, além de ser suficiente para que haja a comunicação. Em outras palavras, o uso das habilidades seria eficaz no estabelecimento da comunicação.

Também aparece a concepção de língua como discurso subentendida nas respostas dos professores, estando ligada principalmente à noção pós-moderna de cultura e ao ILF. Em alguns momentos da entrevista e também no questionário, os participantes chegaram a citar que a língua/cultura é constituída socialmente e é ideológica, carregando os aspectos que compõem as crenças e valores que representam uma sociedade. Por outro lado, foi unanime a opinião de que a língua e a cultura são dois conceitos indissociáveis. Em outras palavras, a língua faz parte da cultura de um lugar e de seu povo e ganha sentido na interação. Ao utilizá-la, estamos também apresentando traços dessa cultura a ela ligada, seja pela escolha vocabular, seja pelo o contexto de uso. Posto isso, a ideia de língua como cultura proposta por Kramsch (1993,1998) e adotada nesta pesquisa também foi compartilhada pelos professores, revelando que no ensino de línguas, direta ou indiretamente, a cultura faz parte da prática desenvolvida em sala de aula.

Sobre as representações culturais, a primeira ideia recorrente entre os professores diz respeito à importância do inglês no cenário mundial atual. Para eles, o inglês é tido como meio de acesso a informações e ao mundo,

estreitando a relação entre povos de diferentes nacionalidades, ou seja, a língua inglesa representa o contato internacional entre diferentes nações.

Outra forma de representação compartilhada entre os docentes aparece nos estereótipos de alguns países anglofalantes, principalmente naqueles referentes à Inglaterra e aos Estados Unidos, mas ressaltam que o estereótipo é um ponto de partida para novas ideias sobre a língua/cultura do Outro. Similarmente, as representações também se constroem da percepção de que os Estados Unidos, a Inglaterra e a Irlanda seria um lugar ideal para viver, como quase todos os professores afirmaram, demonstrando interesse não só pelo aprimoramento da língua, mas também pela condição de vida, a produção cultural e, acrescentaria ainda, pelo reconhecimento sociopolítico atribuído a essas nações. A meu ver, tais representações são frutos de um discurso ideologicamente e economicamente construído e reforçado constantemente, no qual se destaca a importância de países, principalmente dos Estados Unidos, como uma potência econômica e política para o mundo. Como exemplo, basta lembrar o tão famoso “sonho americano” ou o “*American way of life*” almejado por pessoas de diferentes lugares, principalmente pelos brasileiros.

Por outro lado, os docentes reconhecem a influência da graduação em Letras em suas visões sobre a língua/cultura inglesa. Eles destacam que tal influência ocorreu de várias formas: pelo discurso dos professores, por meio do conteúdo e de textos estudados e pelo livro didático – este, em específico, por ser o material destinado ao ensino da língua inglesa e que tinha como cenário a língua/cultura britânica. Ademais, admitem que o curso, no geral, contribuiu para a ampliação do horizonte representacional em relação à língua/cultura inglesa e à nossa própria cultura.

Além disso, uma questão que permitiu constatar as representações culturais dos docentes foi aquela sobre a escolha de uma variante específica do inglês para falar/ensinar. Apesar da maioria dos professores afirmarem que falam a variante do inglês brasileiro, aprendida no Brasil e que carrega traços socioculturais e ideológicos de nosso país, a referência à cultura americana ou britânica apareceu novamente, pois alegaram que é comum para nós brasileiros esperar que o professor fale uma variante “de prestígio”, ou seja, você fala inglês americano ou inglês britânico. O próprio livro didático traz um

rótulo do inglês que é ensinado e este fato também é uma construção social advinda de nosso contexto social. Mas como fora ressaltado, essa comparação é inevitável por sermos bombardeados por informações e produções americanas a todo o momento.

Portanto, foi possível notar no discurso dos docentes algumas representações ligadas ao senso comum e a aspectos da cultura de certos países anglofalantes, principalmente quando citaram os locais que falam inglês em que gostariam de viver, destacando a influência de países como a Inglaterra e especialmente os Estados Unidos na constituição de suas visões, assim como a importância do nosso próprio contexto sociocultural para a construção de nossas percepções. Além disso, é necessário ressaltar que as representações culturais não são fixas e neutras, pois se reconstituem e se ressignificam a cada situação interacional, como afirmaram os docentes.

No que diz respeito ao entendimento do conceito de inglês enquanto uma língua franca, os docentes chegaram à conclusão de esta ser uma função assumida pelo inglês ao estabelecer a comunicação entre pessoas de nacionalidades e idiomas diferentes, principalmente entre aqueles que o falam como uma L2 em situações interacionais com objetivos específicos. Por isso o ILF também pode ser chamado de língua dos negócios, do turismo, da interação global. No entanto, alguns professores não concordam em chamar o inglês de língua mundial, uma vez que nem todos os povos do mundo são falantes da língua, ou seja, o inglês é a língua da comunicação na maioria das interações interculturais atualmente, mas não é a língua de contato para todas as pessoas do mundo ainda. Outros docentes acreditam que um dos motivos que levaram o inglês a tornar-se uma língua franca foi a sua fácil aprendizagem, pois apresenta uma estrutura linguística básica. Além disso, afirmaram que existem vários fatores socioculturais, políticos e econômicos, por exemplo, que corroboram a condição do ILF.

Em relação à cultura do ILF, os docentes creem que esta é constituída no momento da interação, havendo uma troca entre as culturas dos falantes, tornando-a híbrida. Isso vai ao encontro da ideia de que esse hibridismo cultural acontece em um terceiro espaço em que as diferenças e choques culturais são minimizados, dando lugar a uma nova percepção de si e do Outro, confirmando, assim, a ideia pós-moderna de interação cultural. Assumem,

ainda, que o ILF não é neutro, havendo sim aspectos culturais por trás desse *status* da língua, mesmo que nos casos em que o foco da interação não seja a troca intercultural. O ponto negativo ressaltado pelos docentes em relação ao ILF é a limitação expressiva que a língua pode acarretar ao processo de interação, pois por não ser a L1 do falante, talvez este não consiga se expressar tão bem como faria se estivesse usando a L1. Mesmo assim, para situações específicas, o ILF tem sido bastante eficaz para a comunicação, além de ajudar a estreitar as fronteiras sociais entre diferentes países.

Já em relação ao ensino do inglês como uma LF, os professores frisaram não ser possível ensinar o ILF em suas aulas por esta não ser uma variante propriamente dita da língua; o ILF é uma condição que a língua assume em contextos específicos de comunicação, como já fora discorrido ao longo desta pesquisa. Então, como disseram os professores, o inglês ensinado por eles não é ILF, mas seria o inglês considerado padrão que permite a interação em contextos de ILF. Essa visão dialoga com a proposição de Pennycook (2007) de que o ILF seria um mito, uma vez que não pode ser descrito e não há regras que o determine; porém o ILF tem sua eficácia como intermédio interacional, ou seja, o ILF não é uma língua nova, ele é uma função da língua inglesa.

Enfim, os dados obtidos foram suficientes para responder as perguntas de pesquisa, destacando que as representações culturais dos docentes em relação ao inglês resultam de diferentes fatores, seja de ideias imaginadas e estereotipadas, seja de suas experiências em contexto de imersão ou não, mas o fato é que isso confirma a ideia de as representações serem sócio-histórica, cultural e ideologicamente construídas e sofrerem constantes transformações. Além disso, a indissociabilidade da língua/cultura aponta que ambos os conceitos são frutos do contexto social em que ocorrem, por isso não seria possível ensinar uma língua separada de seus aspectos socioculturais. Até mesmo o uso do inglês como língua franca traz para a interação traços socioculturais e ideológicos do contexto de produção e de seus falantes. O hibridismo cultural é reflexo dessa interação, que geralmente acontece por meio do ILF, reafirmando que as culturas estão cada vez mais heterogêneas e que o inglês possibilitou essa aproximação entre grupos e povos diversos ao redor do mundo. Portanto, não são apenas as representações que se



modificam a todo o momento, nós também passamos por constantes transformações em nossas práticas diárias, refletindo e ressignificando as vozes de vários Outros. Pois, como disse Nietzsche em *A Gaia Ciência*, “eu sou vários! Há multidões em mim. Na mesa de minha alma sentam-se muitos, e eu sou todos eles.”

Apesar dos resultados, a pesquisa apresentou algumas limitações principalmente em relação ao número de participantes, ao contexto de realização e à abrangência. O escopo da pesquisa conta com um número de informantes pequeno, restringindo o estudo à participação apenas de professores recém-graduados em uma mesma instituição e no mesmo curso. Além disso, os únicos critérios utilizados para a escolha dos participantes foram o compartilhamento de um mesmo contexto de formação e a atuação no ensino da língua inglesa, não considerando, por exemplo, se os docentes atuavam na rede pública ou na rede privada de ensino, ou mesmo se havia outra forma de atuação. Outro fator limitante foi a disponibilidade dos informantes, pois inicialmente a ideia era realizar uma entrevista grupal com todos os participantes para que, além de gerar dados, houvesse uma discussão e reflexão acerca dos temas abordados, mas devido à indisponibilidade de um dos docentes, duas entrevistas tiveram que ser feitas, não havendo espaço para a esperada discussão durante a entrevista individual. Poderia citar, também, como limitante o período disponível para o desenvolvimento da pesquisa. Por tratar de temas abrangentes e complexos – a questão da cultura e das representações, por exemplo –, que por sua vez transitam por diferentes áreas (ciências sociais, psicologia, análise do discurso, etc.), o estudo requeria maior tempo para reflexão, leitura, análise e organização das ideias, também para que a pesquisa não fugisse do objetivo estimado e entrasse em outras discussões.

Portanto, como este estudo é um recorte que traz uma possível visão sobre as representações apresentadas por um grupo de professores acerca dos aspectos culturais atrelados à língua inglesa e ao *status* do inglês enquanto uma língua franca, além de verificar como a cultura tem sido abordada no ensino de inglês segundo a percepção destes docentes, ele abre margem para outras perguntas que não foram respondidas aqui, como quais seriam as representações de professores que atuam há mais tempo na rede

pública de ensino, ou mesmo quais seriam as representações dos alunos que estudam a língua inglesa no Brasil. Sendo assim, uma possibilidade de ampliar este tema seria a realização da pesquisa com grupos de estudantes de inglês de diferentes contextos para verificar como a relação língua/cultura é compreendida no processo de ensino-aprendizagem e qual a imagética por trás da língua inglesa para estes sujeitos.

Outra pesquisa pertinente seria a análise das representações culturais presentes em livros didáticos adotados nas escolas públicas brasileiras para o ensino da língua inglesa e qual a influência dessas representações na formação do aluno ou na prática docente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. *Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões*. In: BAUER, M.; GASKELL, G. [Orgs.]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [Tradução de Pedrinho A. Guareschi]. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUER, M. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: BAUER, M.; GASKELL, G. [Orgs.]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [Tradução de Pedrinho A. Guareschi]. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. [Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves]. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CABECINHAS, R. *Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais*. In: **Actas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação**, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 21-24 de Abril 2004.

COGO, A. *English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications*. In: **ELT Journal**, Volume 66/1: Oxford University Press, January 2012. [Downloaded from <http://eltj.oxfordjournals.org/> on June 11, 2013]

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. [Tradução de Sandra Castello Branco]. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GASKELL, G. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, M.; GASKELL, G. [Orgs.]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [Tradução de Pedrinho A. Guareschi]. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIMENEZ, T. *“Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”*: Espaços para reflexão sobre cultura na aula de Língua Estrangeira. **Anais do**

**IX EPLE** – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras. Londrina: APLIEPAR, 2002.

GONÇALVES, A. M. A. **Que língua falamos, quando falamos inglês? Para o estudo do inglês como língua de comunicação internacional.** Dissertação (Mestrado em Estudos Anglísticos) . Faculdade de Letras: Universidade de Lisboa, 2007.

GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I.** Brasília, 128 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HALL, S. [Org.]. **Representation:** cultural representations and signifying practices. USA: SAGE Publications Ltd, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** [Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro]. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. [Tradução Adelaide La Guardia Resende]. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HAMILTON, N. D. **Representações, ideologias e a (re)construção de identidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.** Brasília, 167 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

JENKINS, J. M. **English as a Lingua Franca:** Attitude and Identity. 1ª ed. Oxford University Press, 2007.

JORDÃO, C. M. (2006). O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas.** União da Vitória: Kaygangue.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** UK: Oxford University. Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Language and culture.** UK: Oxford University Press, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** 2. ed. UK: Oxford University Press, 2000.

MCKAY, S. L. *English as an International Language.* In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching.** Cambridge University Press, 2012.

MOSCOVICI, S. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.* In: JODELET, D. [Org.]. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. [Tradução Pedrinho A. Guareschi]. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, B. C. **Representações Culturais no Livro Didático de Língua Estrangeira (Espanhol).** Brasília, 91p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ORNELLAS, L. L. H. de. **Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I.** São Paulo, 170 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PENNYCOOK, A. *The Myth of English as an International Language.* In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.) **Desinventing and Reconstituting Languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90-115.

\_\_\_\_\_. **Critical Applied Linguistics:** a critical introduction. 1. ed. London : Routledge, 2001.

PRYJMA, L. C. **Leitura:** representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino. Londrina, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RAMALHO, C. A. **Regimes de verdade e representações culturais em livros didáticos de inglês para negócios.** São Paulo, 152 p. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

RUBENFELD, S.; CLÉMENT, R.; LUSSIER, D.; LEBRUN, M.; AUGER, R. Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity. In: **Language Learning.** Vol. 56: n. 4, December 2006, pp. 609–632.

SAUSSURE, F de. **Curso de linguística geral.** Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIDHOLFER, B. *English as a lingua franca.* In: **ELT Journal.** Volume 59/4: Oxford University Press, October 2005. [Downloaded from <http://eltj.oxfordjournals.org/> on June 11, 2013]

THORNBERG, R. *Grounded theory.* In: ARTHUR et al. (orgs). **Research methods & methodologies in education.** London: SAGE Publications, 2012.  
WILLIAMS, R. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE 1 - PERGUNTAS QUE COMPUSERAM O QUESTIONÁRIO....	68
APÊNDICE 2 - PERGUNTAS QUE COMPUSERAM O ROTEIRO DA ENTREVISTA .....	70
APÊNDICE 3 - DETALHAMENTO DAS ENTREVISTAS .....	70

<p><b>Apêndice 1 - Perguntas que compuseram o questionário</b></p>
--

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Há quanto tempo estuda/tem contato com a língua inglesa?</li> <li>2) O que o (a) levou a estudar inglês?</li> <li>3) O curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR oferece a dupla licenciatura. O que o (a) levou a optar pelo ensino de inglês em sua carreira docente?</li> <li>4) Já esteve em algum país de língua inglesa? Qual (is)? Que importância isso teve (ou não) em sua formação e na sua percepção em relação à língua inglesa (ao ensino e aprendizagem da mesma)?</li> <li>5) Você gostaria de morar em um país que tenha o inglês como língua oficial? Caso sim, qual e por quê?</li> <li>6) Ao estudar e ensinar a língua inglesa, você considera importante abordar a cultura dos países onde ela é falada como língua oficial (por exemplo, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, África do Sul, Austrália, entre outros)? Por quê?</li> <li>7) Na sua opinião, como a questão cultural deveria ser apresentada/trabalhada em sala de aula?</li> <li>8) Existe uma relação entre língua e cultura no ensino de língua? Se sim, qual seria essa relação?</li> <li>9) Como o curso de Letras influenciou na sua percepção cultural em relação aos países que têm o inglês como língua oficial? E em relação aos países em que o inglês é uma segunda língua?</li> <li>10) Considerando suas experiências, você acha que podemos mudar nossa visão sobre determinada cultura no decorrer do tempo? Se sim, como? Se não, por quê?</li> <li>11) Alguns autores consideram o inglês como língua franca (ou língua mundial). O que você pensa sobre isso?</li> <li>12) Se alguém lhe pergunta qual variante da língua inglesa você fala, o que você responde (inglês americano, inglês britânico...)? Por quê?</li> </ol> |
|---|

## **Apêndice 2 - Perguntas que compuseram o roteiro da entrevista**

- 1) Em sua opinião, qual a importância do inglês hoje no mundo globalizado?
- 2) Ao estudar a língua inglesa, vocês consideram importante estudar a cultura dos países onde ela é falada como língua oficial (por exemplo, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, África do Sul, Austrália, entre outros)? Por quê? Vocês acham importante fazer referência aos países que falam o inglês como segunda língua?
- 3) Como vocês trabalhariam a cultura em sala de aula?
- 4) Vocês disseram no questionário que língua e cultura são indissociáveis. Por que acham isso?
- 5) Em relação ao inglês com língua franca, a Camila respondeu, no questionário, que “apesar da diferença de sotaques, e dos diferentes países falando inglês, ainda continua sendo inglês.” Vocês veem o inglês como língua franca como uma língua adaptável ou uma língua que possui uma unidade linguística que independe da cultura?
- 6) Levando em consideração o status do inglês como língua franca, como a cultura aparece em relação a este inglês falado globalmente?
- 7) A Tábata disse que o Inglês Língua Franca não deve ser chamado de Língua Mundial. Por que acha isso?
- 8) Qual variante do inglês vocês ensinam? Poderiam dizer que ensinam uma língua franca?
- 9) Vocês consideram importante adotar uma variante da língua inglesa para ser estudada e aprendida (inglês americano ou britânico, por exemplo)? Por que sim ou por que não?
- 10) Vocês consideram importante tentar assimilar a pronúncia dos falantes nativos da língua inglesa? Por que sim ou por que não?
- 11) Alguns de vocês disseram que estereótipos em relação a culturas de países de língua inglesa precisam ser quebrados. Vocês veem os estereótipos como algo negativo?
- 12) A Brenda afirmou, no questionário, que podemos ter acesso à cultura por outros meios além de vivendo em imersão. Quais meios seriam esses? A literatura seria um desses meios?



- 13) O Joaquim e a Melissa disseram que a literatura é um meio de trabalhar a cultura no ensino de inglês. Vocês conseguem introduzir a literatura em suas aulas de língua inglesa? Se sim, como realizam essa inserção?
- 14) Como o curso de Letras influenciou na percepção de vocês da relação existente entre língua e cultura? Em Letras, a língua inglesa era colocada como uma língua franca?

<b>Apêndice 3 - Detalhamento das entrevistas</b>		
	<b>Entrevista Grupal</b>	<b>Entrevista Individual</b>
Data da gravação:	05/12/2014	04/03/2015
Participantes:	5	1
Local da gravação:	Sala de aula da UTFPR	Sala de aula da UTFPR
Duração da gravação:	35 minutos e 08 segundos	23 minutos e 30 segundos
Instrumento utilizado para gravação:	Gravador de áudio do tablet	Gravador de áudio do tablet